

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**KARINA INÊS PALUDO**

***JOÃO FEIJÃO, O SUPERDOTADO AMIGÃO: POR UMA CONCEPÇÃO  
INTERACIONAL DE ASSINCRONISMO E SUPERDOTAÇÃO***

**CURITIBA  
2018**

KARINA INÊS PALUDO

***JOÃO FEIJÃO, O SUPERDOTADO AMIGÃO: POR UMA CONCEPÇÃO  
INTERACIONAL DE ASSINCRONISMO E SUPERDOTAÇÃO***

Tese apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Doutor em  
Educação, no Curso de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helga Loos-  
Sant'Ana

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela M.  
Rodrigues Virgolim

CURITIBA  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paludo, Karina Inês.

*João Feijão, o superdotado amigo* : por uma concepção interacional de  
assincronismo e superdotação / Karina Inês Paludo. – Curitiba, 2018.  
316 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Helga Loos-Sant'Ana

Co-orientadora: Profª Drª Angela M. Rodrigues Virgolim

1. Superdotados – Desenvolvimento social. 2. Afetividade –  
Desenvolvimento psicossocial. 3. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada  
(STAA). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.95



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **KARINA INES PALUDO**, intitulada: **JOÃO FEIJÃO, O SUPERDOTADO AMIGÃO: POR UMA CONCEPÇÃO INTERACIONAL DE ASSINCRONISMO E SUPERDOTAÇÃO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Março de 2018.

*Helga Loos - Santa Ana*

HELGA LOOS-SANTANA(UFPR)

(Presidente da Banca Examinadora)

*Elvira Cristina Martins Tassoni*  
ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI(PUCCAMP) (via skype)

*Tatiana de Cassia Nakano*  
TATIANA DE CÁSSIA NAKANO(PUCCAMP)  
(VER PR. RECD)

*Elizabeth Carvalho da Veiga*  
ELIZABETH CARVALHO DA VEIGA(PUC/PR)

*Denise de Camargo*  
DENISE DE CAMARGO(UFPR)



Aos grandes amores da minha vida,  
Meus pais, **Iracema e Adelar**, por me ensinarem que grandes conquistas  
requerem grandes renúncias e muito labor;  
E **Filipe**, meu esposo, pela sensibilidade traduzida em amor e companheirismo.

## AGRADECIMENTOS

A meu amigo Jesus Cristo, por compartilhar comigo os sonhos do Seu coração, pegar em minhas mãos e me conduzir na realização deles.

Aos meus pais, *Iracema e Adelar*, pelo incentivo em todo o tempo; por terem sido os primeiros a acreditar em meu potencial e, principalmente, pelo amor incondicional.

Ao meu esposo, *Filipe*, por estar presente em todos os sentidos na jornada trilhada. Pelo apoio em todos os momentos, por colocar sua “dor no bolso” para me acolher nos momentos difíceis, tornando-os menos árduos, pelo cuidado nunca antes vivenciado e pelas excelentes discussões teóricas em torno desse texto.

Aos meus sogros, *Maria e Marcos*, por compreenderem minhas ausências, pelo olhar de incentivo e amor.

À minha amiga *Ana Julia Kloeppel*, um dos presentes mais preciosos recebidos na trajetória da vida acadêmica.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Helga Loos-Sant’Ana*, pelos conhecimentos compartilhados, pela competência e por me oportunizar a ver o mundo de modo ampliado. Estendo os agradecimentos ao *Dr. René Sant’Ana-Loos* pelas discussões e contribuições, fundamentais para o delineamento da pesquisa.

À minha coorientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Angela Virgolim*, por me mostrar que é possível viver aquilo que se teoriza e pelo abraço que um dia me deu e fez toda a diferença.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Elizabeth Carvalho da Veiga*, pelo tempo investido na análise desta pesquisa e pelas preciosas contribuições.

Às Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Elvira Cristina Tassoni*, pela generosidade em compartilhar seus saberes, pelas sugestões no ato da qualificação, que se fizeram de grande valia no decurso da pesquisa, e pela doçura para comigo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Denise Camargo*, pela ternura e pelos valiosos ensinamentos acerca das questões metodológicas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Márcia Cristina Cebulski*, pela amabilidade característica de sua pessoa e reconhecimento de sua dedicação ao campo das Artes.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Tatiana Nakano Primi* e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Lasmin Zanchi Boueri*, por compartilharem de seu tempo na suplência da avaliação da presente pesquisa.

À Dr<sup>a</sup> *Paula Sakaguti*, pela parceria nos estudos, nas discussões e no desenvolvimento de um projeto de pesquisa inovador.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, na pessoa de *Karin Pinto*, pela autorização da execução da pesquisa.

Às *diretoras* dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), por concederem o espaço para a pesquisa empírica.

Às *professoras* das Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, pelo suporte e paciência em todo o processo de coleta de dados.

Às *equipes pedagógicas* e *professores* das escolas regulares, pela disponibilidade em auxiliar a condução da pesquisa.

Em especial, às *famílias* e aos *alunos* participantes da pesquisa, que colaboraram com alegria e disposição.

A todas as crianças, adolescentes e adultos que vem ao meu encontro no consultório, para os quais todos os esforços empreendidos no campo da superdotação se revestem de sentido e propósito.

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

**Boaventura de Souza Santos**

PALUDO, K. I. **João Feijão, o superdotado amigão**: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

## RESUMO

À pessoa superdotada, reconhecida por apresentar um potencial acima do que se espera para sua faixa etária, é frequentemente outorgada a concepção de inabilidade social e déficit emocional. A ciência contemporânea a caracteriza como assincrônica, traduzindo a ideia de que não apresenta sincronia entre aspectos de seu desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional, psicomotor e social). Desse modo, é geralmente esperado que o indivíduo superdotado demonstre um alto nível cognitivo, porém associado com dificuldades emocionais e/ou sociais. A partir dos pressupostos do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), desenvolvido pelos pesquisadores René Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana, defendeu-se a tese de que, sendo a identidade humana construída na inter-relação dos aspectos intra e interpéssicos do ser, o fenômeno comumente lido como assincronismo não deve ser considerado inerente à condição da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao superdotado. No presente estudo objetivou-se apresentar elementos empíricos para corroborar a revisão do conceito de assincronismo como atributo da superdotação, tratando-o não como uma característica individual, mas, sim, como uma condição interacional. Empreendeu-se uma abordagem multimetodológica, isto é, a adoção de instrumentos quanti e qualitativos, a fim de investigar questões relativas à identidade e à competência social do superdotado. Como contexto da pesquisa, elegeram-se cinco salas de recursos para altas habilidades/superdotação e duas escolas municipais. A amostra da pesquisa contou com 23 participantes entre 10 e 14 anos. Também foram ouvidos professores, pedagogas e a família de um dos sujeitos participantes. Os dados empíricos identificaram sujeitos superdotados com alto desempenho acadêmico e com repertório variado de habilidades sociais. Os participantes mostraram acentuada resiliência, ou seja, capacidade de enfrentar situações adversas. Os professores pesquisados imputaram aos alunos superdotados o atributo da maturidade, o que também contraria a ideia de que eles são emocionalmente imaturos e desajustados. Os resultados evidenciaram que os relacionamentos vivenciados no interior da escola são fundamentais, concorrendo para a constituição psíquica saudável do estudante superdotado, não se restringindo ao compartilhamento de saberes técnico-científicos. Observou-se que os participantes que desfrutaram de relações positivas alcançam bem-estar psicológico e social, o que evidencia o aspecto interacional no fenômeno do assincronismo e não individual. Afirma-se a necessidade de considerar tal fenômeno a partir de um prisma interacional, no qual as manifestações comportamentais do indivíduo superdotado estão sob influência histórica e social, da inter-relação de suas características individuais com o meio no qual está inserido. Assim sendo, não são os atributos *“per se”* do superdotado que evocam o assincronismo; antes, a ineficiência do contexto em responder e interagir com suas características e suas necessidades. Os resultados alcançados na pesquisa empírica corroboram o entendimento, anunciado pelo STAA, de que o assincronismo não se refere a uma particularidade do superdotado. Qualquer pessoa está sujeita a esse fenômeno do desenvolvimento, dependendo da qualidade interacional que lhe é disponibilizada. Deste modo, conclui-se que a

manifestação do assincronismo não está alocada no sujeito, devendo ser entendida como fruto das interações deste com e no contexto em que está inserido.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. Assincronismo. Interação social. Desenvolvimento socioemocional.

PALUDO, K. I. ***João Feijão, o superdotado amigão***: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

## **ABSTRACT**

Gifted individuals are known for presenting a higher potential while compared with individuals from the same age group; however, they are frequently perceived as social and emotional ineffective. Contemporary science has characterized as *asynchronism* the condition of individuals whose synchrony involving aspects of psychological development (cognitive, emotional, psychomotor, and social) is disturbed. Recurrently it is expected from gifted individuals to demonstrate such asynchronism. Based on assumptions of the *Theoretical System of Affectfulness* (TSA), a meta-theoretical research conducted by René Sant'Ana-Loos and Helga Loos-Sant'Ana, this study adopts a notion of gifted individuals' development which diverges from the concept of individual asynchronism. Accordingly, human identity is built in the interrelationship of intrapsychic and inter-psychic aspects of being. From this conceptual perspective, asynchronism cannot be considered as a characteristic inherent to giftedness itself, but as a result of the quality of interactions in which a gifted person participates. Therefore, this study presents empirical elements aiming to support a revision of the concept of asynchronism as an attribute of the giftedness, shifting it from an individual trait to an interactional condition. The multi-methodological approach, comprising quantitative and qualitative instruments, aimed at investigating features of identity and social competence of gifted adolescents. As a research context, it was selected five specialized classrooms for giftedness and two municipal schools. 23 adolescents between 10 and 14 years participated of the study, besides teachers, pedagogues and members of a family of one participant. Empirical data identified gifted individuals with high academic performance, appropriate social skills repertoire, and denoted resilience, showing high ability to handle with adverse situations. Teachers attributed to these students also adjectives like maturity. This data contradicts most literature, which emphasizes that gifted individuals are emotional immature and social misfit. Students who enjoyed positive relations at school – not restricted to sharing technical-scientific knowledge – reached psychological and social well-being. Results suggest that balanced relations experienced within the school by gifted students contribute to their healthy psychic constitution, which confirms that interactional aspects have a fundamental role in the phenomenon of asynchronism. It is necessary to consider the manifestations of giftedness under historical and social influences, accepting the existence of a close interrelationship between individual characteristics and contingencies of the environment. Consequently, attributes of giftedness itself cannot give rise to asynchronism, but the inefficiency of the context in which gifted individuals are inserted in responding and interacting with their characteristics and needs, as proposed by STA. When the context provides positive interactions, gifted individuals grow up psychologically healthy and develop solid affective-emotional and social skills.

**Keywords:** Giftedness. Theoretical System of Affectfulness. Asynchronism. Interaction. Socioemotional development.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - O QUE CONSTITUI A SUPERDOTAÇÃO?.....	31
FIGURA 2 - MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO .....	34
FIGURA 3 - CÉLULA BIOLÓGICA E DIMENSÕES DA PSIQUE HUMANA COMO CÉLULA PSÍQUICA.....	83
FIGURA 4 - CONEXÃO DAS CÉLULAS: O PAPEL DA ALTERIDADE ..	83
FIGURA 5 – CIDADE DE CURITIBA ORGANIZADA EM BAIRROS E A DISPOSIÇÃO DAS SRAH/SD .....	105
FIGURA 6 - LITERATURA INFANTIL TADEU BARTOLOMEU É NOVO NA ESCOLA .....	121
FIGURA 7 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO.....	137
FIGURA 8 – DESENHO DE HIMENEU DURANTE A SESSÃO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA .....	152
FIGURA 9 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOCONCEITO .....	154
FIGURA 10 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS NA ESCALA DE AUTOESTIMA .....	160
FIGURA 11 – DESENHO DE DIONE .....	170
FIGURA 12 – DESENHO DE ÍCARO .....	171
FIGURA 13 – DESENHO DE NICE .....	173
FIGURA 14 – DESENHO DE LINFA .....	185
FIGURA 15 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS DA AMOSTRA EM HABILIDADES SOCIAIS.....	192
FIGURA 16 – DESENHO DE HIMENEU.....	197
FIGURA 17 – DESENHO DE DIONE .....	209
FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO DE COLEGA E AMIGO POR ÍSIS	229

## **LISTA DE DIAGRAMAS**

DIAGRAMA 1 – NÍVEIS HIERÁRQUICOS DE DESENVOLVIMENTO ..	65
DIAGRAMA 2 - NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO .....	77
DIAGRAMA 3 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	134

## **LISTA DE INFOGRÁFICOS**

INFOGRÁFICO 1 – CATEGORIAS DO STAA EM FUNCIONAMENTO ..	84
INFOGRÁFICO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS .....	135

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - FORMAS E EXPRESSÕES DA SUPERSENSIBILIDADE	59
QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DO ESCORE GERAL DA ESCALA DE AUTOCONCEITO.....	111



QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO.....	112
QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOESTIMA .....	112
QUADRO 5 - DIMENSÕES AVALIADAS PELO ICCAC E ITENS CORRESPONDENTES.....	113
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC.....	114
QUADRO 7 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CONTROLE .....	115
QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO.....	115
QUADRO 9 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA REATIVIDADE EMOCIONAL .....	115
QUADRO 10 - INTERPRETAÇÃO DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS .....	116
QUADRO 11 - DISPOSIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E SEUS OBJETIVOS NO ESTUDO .....	123
QUADRO 12 - NOME, IDADE E ANO ESCOLAR DA AMOSTRA.....	136
QUADRO 13 - CRONOGRAMA DAS ETAPAS DA COLETA DE DADOS .....	144
QUADRO 14 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOCONCEITO.....	155
QUADRO 15 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOESTIMA .....	160
QUADRO 16 – RESULTADOS DA AMOSTRA NO ICCAC .....	162
QUADRO 17 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE RESILIÊNCIA .....	178
QUADRO 18 – ÁREAS DE SUPERSENSIBILIDADE DE DABROWSKI: MANIFESTAÇÕES DE SUPERSIBILIDADE .....	181
QUADRO 19 -EXTRATO DE FALAS DOS PARTICIPANTES COM EXEMPLOS DE MANIFESTAÇÕES DE SUPERSENSIBILIDADE.....	182
QUADRO 20 – RESULTADOS DA AMOSTRA NO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS.....	193

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	INTRODUÇÃO .....	16
1.2	DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS .....	23
<b>2</b>	<b>COMPONENTE TEÓRICO: ANTECEDENTES CIENTÍFICOS .....</b>	<b>25</b>
2.1	TERMINOLOGIA.....	25
2.2	CONCEITUAÇÃO: CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS (JOSEPH RENZULLI).....	27
2.3	CARACTERÍSTICAS COMUNS AO PERFIL DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....	41
2.4	CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO: CONCEPÇÕES CLÁSSICAS .....	43
2.5	O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: MODELO DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA (KAZIMIERZ DABROWSKI).....	53
2.6	O PODER DO DISCURSO CIENTÍFICO NA MANUTENÇÃO DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO .....	69
<b>3</b>	<b>COMPONENTE TEÓRICO: PERSPECTIVA RELACIONAL DE ASSINCRONISMO .....</b>	<b>73</b>
3.1	SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	74
3.2	SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE HUMANA .....	82
3.2.1	Identidade: Dimensão Configurativa .....	85
3.2.2	Self: Dimensão Recursiva .....	86
3.2.3	Resiliência: Dimensão Criativa.....	87
3.2.4	Alteridade: Dimensão Moduladora .....	88
3.3	INTERSECÇÃO DAS DIMENSÕES: A CÉLULA PSÍQUICA.....	89
<b>4</b>	<b>ESCOLA COMO ESPAÇO PARA RELAÇÕES DE AMIZADE: POR QUE NÃO?.....</b>	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>COMPONENTE EMPÍRICO: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>101</b>
5.1	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....	101
5.2	CONTEXTO DE PESQUISA .....	103
5.3	CARACTERIZAÇÃO E RECRUTAMENTO DA AMOSTRA DA PESQUISA .....	106
5.4	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	106
5.4.1	Disposição dos instrumentos de coleta de dados .....	123
5.5	ESTUDO PILOTO .....	124
5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS.....	129
5.7	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA E CUIDADOS PARA COM OS PARTICIPANTES.....	130
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>133</b>
6.1	ORGANIZAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS DADOS COLETADOS .....	134

6.2	CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	135
6.2.1	Sujeitos da segunda etapa.....	137
6.3	HISTÓRICO DA COLETA DE DADOS: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE CAMPO .....	144
6.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	153
6.4.1	Bloco – Identidade e Self (categorias configurativa e recursiva) .....	153
6.4.1.1	Considerações em zoom out: referências identitárias da amostra .....	154
6.4.2	Bloco Resiliência (Dimensão Criativa) .....	176
6.4.2.1	Considerações em zoom out: capacidade de resiliência da amostra.....	177
6.4.2.2	Considerações em zoom in: capacidade de resiliência particular .....	185
6.4.3	Bloco Alteridade (Dimensão Moduladora).....	191
6.4.3.1	Considerações em zoom out: influências sociais na identidade do superdotado .....	191
6.4.3.2	Considerações em zoom in: influências sociais na constituição da identidade do superdotado .....	196
6.5	DISCUSSÃO DOS DADOS .....	212
7	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>253</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>283</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>299</b>

Olá! Eu me chamo Isabela, mas pode me chamar de Belinha. Estou aqui, no meio desse 'livro' de adulto, para narrar uma história que aconteceu na minha escola! É sobre um menino que veio estudar na minha escola, o João!

Olha, eu tenho várias coisas para contar! Então fique ligado porque só estou começando... até mais!



FONTE IMAGEM: PINTEREST (2018)

## JOÃO FEIJÃO<sup>1</sup>

João Feijão mudou de cidade e veio estudar em nossa escola.

Ele chegou bem quieto e não conversava com ninguém. Ah! Só falava quando a professora fazia perguntas. Ele respondia a todas!

Ele era esquisito, sabia tudo sobre planetas, dinossauros e elementos químicos. Elementos químicos?! Sim, a gente nem sabia o que era isso e ele insistia em mostrar seus experimentos para a “profe”.

Ninguém queria ficar perto dele. Fazia muita “esquisitice”!

Sem falar que ele não gostava de educação física. Como assim?! Como pode alguém não gostar da aula mais legal e esperada da semana?!

A gente jogava futebol, pulava corda e brincava de pega-pega, mas não o João! João Feijão só queria saber de ler!

Não tem jeito! João Feijão não podia ser normal, era o que todos os meus amigos pensavam. Acabou o bimestre e João Feijão tinha um boletim invejável – menos em educação física, claro!

A professora explicou para a gente que o João é um menino superdotado, por isso que ele parece esquisito e não tem amigos



1 Estória criada pela autora da tese acerca do universo da pessoa com altas habilidades/superdotação, construída com base nas vivências compartilhadas por sujeitos superdotados no decurso de sua trajetória profissional.

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

---

*Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.*  
Albert Einstein

---

### 1.1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva da diversidade têm-se múltiplas identidades. Dito isso, o olhar neste momento se direciona para uma destas identidades, a *identidade superdotada* - da pessoa com altas habilidades/superdotação (AH/S), isto é, o sujeito com potencial acima da média quando comparado com sua faixa etária nas diferentes áreas do conhecimento (ALENCAR, 2001; PALUDO, 2013a).

No imaginário social, não raramente a pessoa superdotada é prontamente reconhecida como alguém muito inteligente. Claro, isso é verdadeiro. Contudo, outros aspectos deste ser são, frequentemente, negligenciados, como é o caso do domínio afetivo-emocional.

Constata-se que a herança positivista em torno do estudo da emoção o colocou como secundário e quase irrelevante na discussão sobre o desenvolvimento humano, resultando no seu distanciamento das investigações científicas (artísticas, culturais e tecnológicas). Como consequência, observa-se uma tendência em deixar a emoção em segundo plano nos diferentes recortes de pesquisa.

Isto pode ser observado quando da busca na base de dados PsycINFO, na qual se encontram cinco vezes mais pesquisas empíricas sobre a inteligência em detrimento das emoções do sujeito superdotado (OLIVEIRA; BARBOSA, 2014). Assim, ainda se constata a ênfase na investigação das características acadêmicas e cognitivas, em oposição àquelas emocionais e sociais, ocasionando lacunas à compreensão de quem é e como identificar a pessoa superdotada.

Quando empreitado o esforço de investigar o aspecto emocional, averíguam-se discrepâncias no que se refere aos resultados de pesquisas. Alguns autores caracterizam o superdotado com tendo um bom ajustamento socioemocional (TERMAN, 1926; 1954; no prelo, 2007c), ao passo que outros o

apresentam como uma pessoa emocionalmente vulnerável (HOLLINGWORTH, 1942a; 1942b; TERRASSIER, 1985). Sobre isso, Serra (2008) destaca que a dissonância procede, em grande medida, da carência de investigação deste domínio.

As produções existentes, sobretudo na tentativa de caracterizar as pessoas partícipes da população de AH/S, apontam com frequência que uma característica comum no superdotado é o *assincronismo*, isto é, a disparidade entre os diferentes aspectos que formam o sujeito, responsáveis pela promoção do desenvolvimento humano, a saber: cognitivo, afetivo-emocional, psicomotor e social.

Terrassier (1985; 1994; 1996; 1997; 2000; 2005) pode ser considerado um dos teóricos mais conhecidos quando se trata desta aparente disparidade e responsável por nomear o que Leta Hollingworth (1942b) anteriormente apresentou como uma “característica” do superdotado. O assincronismo versa sobre um constructo que remete ao superdotado a particularidade de não apresentar sincronia entre o seu desenvolvimento psicológico (entre os aspectos cognitivo, emocional e psicomotor) e o social.

Literalmente o termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em equilíbrio, tanto interna quanto externamente (SILVERMAN, 2013; 2009a; 2009b; 2002; 1997). Pode-se constatar que o assincronismo, apresentado como uma característica inerente à pessoa com AH/S, tem sido colocado com regularidade (FREITAS; PEREZ, 2012; PANZERI, 2006; LUPART; TOY, 2009), parecendo secundarizar a complexidade histórica e social do ser ou mesmo as diferenças individuais existentes entre as pessoas.

A recorrência desta ideia na literatura incita a reflexão para a maneira como se tem apropriado do discurso científico. As informações frequentemente validam-se como verdades absolutas, muitas vezes até mesmo sem se pensar de modo apropriado sobre a lógica subjacente a elas. Infere-se que esse é o caso do conceito de assincronismo. Considera-se que o conteúdo embutido neste constructo tem fortalecido uma concepção normalizadora da pessoa com AH/S - embora exista um forte discurso contrário a isso, que apregoa uma “fala politicamente correta” de respeito às individualidades.

Acredita-se que a literatura, ao reproduzir este tipo de concepção, pode estar promovendo uma leitura determinista acerca do sujeito com AH/S, quando

o caracteriza como assincrônico, atribuindo o aparente desequilíbrio dos aspectos do sujeito à sua natureza superdotada, relacionando-o meramente ao comportamento observável. Verifica-se que as manifestações comumente nomeadas de assincronismo podem acontecer; contudo, a causa não deve ser previamente definida pela *identidade superdotada*. Defende-se aqui que é preciso considerar o fenômeno em questão a partir de uma perspectiva interacional, contextual, na qual se acredita que as manifestações estão sob influência histórica e social, da inter-relação das características individuais do sujeito superdotado com o meio no qual se está inserido. Infere-se que não são seus atributos “*per se*” que evocam o assincronismo; antes, a ineficiência do contexto de responder e interagir com suas características e suas necessidades.

Como dito, o cenário de manifestações habitualmente classificadas como assincrônicas pode acontecer. Faz-se importante destacar, inclusive, que qualquer pessoa, sendo ou não identificada com o perfil de AH/S, pode mostrar um repertório de comportamentos e atitudes caracterizado como “desajustados”, dependendo, por exemplo, de suas vivências e experiências. Por exemplo a sensibilidade, bem como as características advindas dela, não é considerada como importante no processo de desenvolvimento saudável da pessoa, sendo vista estritamente pelo prisma da psicopatologia. Assim, é preciso considerar o sujeito para além das manifestações aparentes e buscar compreendê-lo nas diversas perspectivas que o compõem, bem como as que configuram o ambiente.

Com base na investigação histórica e, especialmente do “espírito da época” (*zeitgeist*) quando da construção do conceito de assincronismo, constata-se a existência de uma visão normalizadora e patologizante do ser humano. Dada a influência histórica e social na produção do conhecimento, infere-se que tais pressupostos normalizadores ainda estão implícitos ao conceito. A descrição do que é “normal” tem perseguido o sujeito superdotado, quando se diz, *a priori*, que ele é assincrônico, devido à concepção reproduzida sem problematização encontrada na literatura científica da superdotação. Essa ideia é repetida nos diferentes espaços (escolar, familiar, acadêmico, entre outros), uma vez que, se proclama que o superdotado é muito inteligente, mas “muito imaturo” e/ou que “possui muitos problemas sociais”.

Neste contexto, o superdotado é tido como “o problema”: a dificuldade está nele; o desajuste está nele que, desafortunadamente, não consegue se adaptar aos padrões “normais”. Não raramente, suas condutas são avaliadas como inadequadas e fora dos padrões de normalidade, condenando-o em seu modo de ser. Quando se define previamente que o superdotado é assincrônico, desequilibrado entre os diferentes aspectos que o constituem, estão em observação apenas as manifestações comportamentais, a ponta do *iceberg*, ignorando-se as causas. Entende-se que esta é uma visão estigmatizada da *identidade superdotada*.

Não se pretende, tampouco, simplesmente “deslocar” a origem do fenômeno estritamente para o contexto. Isso posto, o objetivo da presente pesquisa é investigar os processos de interação social de crianças/adolescentes<sup>2</sup> com altas habilidades/superdotação (AH/S) no ambiente escolar, focando-se nas interações entre pares, com vistas a fornecer elementos para a revisão do conceito de assincronismo entre os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais nessa população.

O que se busca é compreender o fenômeno a partir de uma premissa dialética, na qual se defende que o ambiente influi diretamente no desenvolvimento do sujeito, ao passo que suas características também despertam respostas neste ambiente. As particularidades da *identidade superdotada* provocam vivências e reações em quem o cerca, posto que, nem sempre a família e a escola, por exemplo, sabem lidar com suas características.

Em resumo, pode-se dizer que se trata do “equilíbrio dinâmico na análise entre duas importantes dimensões: como um ser é afetado pelo mundo – “coleccionando” suas marcas a partir destas interações – e como ele mesmo afeta o mundo – deixando suas próprias marcas no outro” (PALUDO, 2013a, p. 93; 2013c; PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Assim, é preciso que, enquanto sociedade, assuma-se a responsabilidade de se ver também como parte do denominado assincronismo. É preciso deixar de se entender o superdotado como naturalmente desajustado, como uma relação de causa e efeito simples: superdotado, logo assincrônico.

---

<sup>2</sup> Criança entendida como a pessoa com até 12 anos de idade, e *adolescente* aquela pessoa entre 12 e 18 anos, conforme o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).



Ressalta-se que não se defende que o superdotado está imune a qualquer dificuldade emocional e/ou social. Ele pode passar por esta situação como qualquer outra pessoa. Neihart (2002), por exemplo, tem mostrado que a depressão acontece com a mesma recorrência em pessoas não identificadas como superdotadas.

A hipótese aqui defendida é que, pelo modo de funcionamento que contém algumas peculiaridades, explicado pela intensidade e pela sensibilidade (DABROWSKI, 1964/2016) presentes na população superdotada, suas necessidades são, em determinados momentos, diferenciadas.

Se considerar, a partir de uma perspectiva relacional, que o desenvolvimento é resultado da inter-relação dos aspectos intra e interpessoais do ser, não existe lógica em dar continuidade ao discurso do assincronismo como uma “característica” esperada do indivíduo superdotado. Neste sentido, defende-se que, no processo de desenvolvimento, os domínios cognitivo e afetivo-emocional são interdependentes, superando a clássica secundarização da emoção. De tal modo, o aspecto afetivo-emocional tem papel fundamental nos processos cognitivos, inclusive enquanto um conjunto de processos neurais (DAMÁSIO, 2000). Partindo desta premissa, não é possível reproduzir o discurso de que o aspecto cognitivo do superdotado é mais desenvolvido que o emocional; mas, sim, que caminham juntos.

Ao imputar ao sujeito superdotado a previsibilidade do assincronismo, a ciência psicológica e educacional parece colocar de lado seu principal objeto: a pessoa em sua singularidade. Deste modo, as discussões teóricas deste trabalho decorrem do empenho em buscar possibilidades de compreender a construção da identidade da pessoa com AH/S – o que inclui a problematização do conceito de assincronismo, assumido por grande parte da literatura disponível como verdade dada, com pouco ou nenhum questionamento.

Dito isso, objetiva-se investigar os processos de interação social de crianças/adolescentes com AH/S no ambiente escolar, focando-se nas interações entre pares, com vistas a fornecer elementos empíricos para corroborar a revisão do conceito de assincronismo entre os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais nesta população, conduzida pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), referencial que se destaca como fundamento do presente trabalho.

Ademais, dedica-se à investigação sobre os relacionamentos de amizade no contexto escolar, dada a importância dos pares durante a trajetória acadêmica da pessoa e a repercussão destas experiências no curso de sua vida; além de que, de acordo com Garcia (2005), é a área menos estudada quando das pesquisas sobre relacionamentos, requerendo esforços científicos teóricos e empíricos.

A presente proposta de pesquisa se justifica pela necessidade de superar a tendência em descrever de maneira naturalizante os ditos “problemas” do superdotado, pautado somente em suas manifestações concretas. É preciso, conforme destacado por Tolan (2013), investigar suas causas, suas origens. Acrescenta-se ser necessário um esforço de “mapear” os padrões de interação vivenciados pelo indivíduo superdotado, no sentido de analisar se tais padrões possuem influência na construção e na manifestação de comportamentos considerados assíncronicos. Além disso, a partir de uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento psicológico do superdotado, questionar se estes podem ser, de fato, considerados assíncronicos.

A eleição desta problemática de investigação decorre de uma inquietação pessoal da autora desta pesquisa, sentida toda vez que, nas diferentes interações estabelecidas, depara-se com afirmações que atribuem à natureza do superdotado questões como imaturidade emocional e incompetência social, desconsiderando-se quase que totalmente a influência que o contexto exerce sobre a construção dessas aparentes dificuldades.

Tais inquietações encontraram eco nos momentos de compartilhamento de ideias e de estudos junto aos autores do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, os pesquisadores René Sant’Ana-Loos e Helga Loos-Sant’Ana, que, aprofundando investigações acerca do desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo superdotado, desenvolveram a proposta do assincronismo de origem interacional.

Assim sendo, com uma formação voltada a um paradigma essencialmente interacional, que se iniciou por ocasião da pesquisa de mestrado da autora, esta já pautada nos pressupostos teóricos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d) – alguns dos quais serão explanados mais à frente neste texto –, sentiu-se encorajada a assumir o desafio de compreender melhor a *identidade*

*superdotada*, contribuindo para a superação de perspectivas dualistas e para a construção de uma abordagem mais integradora e coerente acerca desta população.

Ademais, a prática profissional da autora mostra muitos casos de superdotados com adaptação social e emocional. Então, a autora questiona-se: o que faz alguns superdotados apresentarem-se equilibrados enquanto outros manifestam um perfil comumente entendido como “desajustado”? Há uma motivação desta pesquisadora em entender verdadeiramente como as interações atuam na formação do sujeito com AH/S, especialmente com pares etários no contexto escolar. Seria possível, a partir da investigação de processos de interação com pares de crianças/adolescentes com AH/S, coletar subsídios para a revisão do conceito de assincronismo, reapresentando-o como um fenômeno de origem interacional (e não de caráter inato, como comumente aceito na literatura)?

A presente proposta de pesquisa justifica-se também pela quase inexistência de pesquisas que comportam o recorte ora realizado, especialmente dentro da abordagem aqui apresentada. A pesquisa nas bases de dados Scielo, Pepsic, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Base de Teses da Capes, utilizando-se dos descritores “*altas habilidades/superdotação*”, “*altas habilidades*”, “*superdotação*”, “*altas habilidades/superdotação e assincronismo*”, “*altas habilidades e assincronismo*” e “*superdotação e assincronismo*”, na produção brasileira, localizou vários estudos que tratam acerca de diferentes questões relacionados à pessoa com AH/S e apenas um texto quando do uso do descritor “assincronismo”. Essa pesquisa (PÉREZ, 2008), por sua vez, ao investigar a identidade do superdotado, cita o assincronismo como característica inerente à superdotação, reproduzindo a concepção clássica. Já a pesquisa na base de dados internacional *Eric Institute of Education Sciences*, com os descritores “*giftedness*”, “*asynchrony*”, “*giftedness and asynchrony*” localizou nos últimos 10 anos 83 trabalhos, apresentando o assincronismo como anteriormente explanado.

Em linhas gerais, a relevância social da presente proposta de pesquisa está centrada na necessidade de superação do cenário de se conceber o superdotado como estranho e/ou como inábil emocional e socialmente, conforme já denunciado por Virgolim (2014), propiciando respostas e caminhos de como o

ambiente pode melhor contribuir para o desenvolvimento saudável desta população.

A tese aqui defendida é a de que, sendo o ser humano de constituição interacional, na qual a identidade é construída na inter-relação dos aspectos intra e interpessoais do ser, o fenômeno comumente lido como assincronismo não pode ser considerado inerente à natureza da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao sujeito superdotado.

Espera-se que a presente pesquisa represente uma contribuição para a área das AH/S, principalmente no que tange a olhar o sujeito para além do prisma determinista, superando a visão de estranheza frequentemente atribuída a ele. Isso posto, almeja-se evidenciar a importância dos processos de interação social de crianças e adolescentes com AH/S, no intuito de fornecer elementos para a revisão do conceito de assincronismo entre os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais. Espera-se também “tirar a responsabilidade dos ombros” do ser com *identidade superdotada* à medida que se compreende sua constituição em uma arena discursiva, considerando mais adequadamente a influência do contexto, especialmente das relações de amizade com pares no universo escolar. Deseja-se possibilitar que sua voz, comumente silenciada, seja notada em um tom audível e respeitado.

## 1.2 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS

**Altas habilidades/superdotação (AH/S):** é o potencial/desempenho superior de uma pessoa, em uma ou mais áreas do conhecimento, quando comparada com pares etários (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2008; RENZULLI, 2005; 2014a).

**Assincronismo:** é a discrepância no desenvolvimento em comparação aos sujeitos da mesma faixa etária; significa estar “fora de sincronia”, não estar em sincronia, tanto interna quanto externamente (SILVERMAN, 2014; 2009a; 2009b; 2002; 1997).

**Cognição:** é o processo de conhecer que envolve um conjunto de habilidades mentais (pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, entre outras) fundamentais para a aquisição de conhecimento acerca do mundo (GARDNER, 2003).

**Emoção:** complexo conjunto de reações químicas e neurais, delineadas biologicamente e condicionadas a mecanismos cerebrais, exercendo papel de regulação no funcionamento psíquico do ser; considerada como processo que estabelece a prontidão para prioridades e ações (DAMÁSIO, 2000; OATLEY; JENKINS, 2003).

**Afetividade:** processo de afetar e de ser afetado nas relações com o mundo que gera a interdependência entre os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, presente na formação psicológica do ser humano; a capacidade particular de experimentar esse conjunto de eventos interacionais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a).

## CAPÍTULO II - COMPONENTE TEÓRICO: ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

*Assim como casas são feitas de pedras, a ciência é feita de fatos. Mas uma pilha de pedras não é uma casa e uma coleção de fatos não é, necessariamente, ciência.*  
Jules Henri Poincaré



Superdotado?! Coitado, então ele tem uma doença!  
– Foi o que pensei quando ouvi a professora comentar sobre João Feijão.

Eu já deveria ter percebido isso, afinal a mesa dele e a mochila eram uma bagunça só, não parava quieto, cada dia levava um material tão esquisito quanto ele: dicionários, tabela periódica, livros que ninguém conhecia e até um “negócio” para fazer círculos no papel! Tempos depois, eu descobri que era um compasso!



### 2.1 TERMINOLOGIA

O universo das AH/S tem se revelado um importante campo de estudo, dada a necessidade de se compreender esta população e, junto dela, encontrar respostas e melhores alternativas de intervenção para atender as suas demandas. Assim sendo, pretende-se nessa seção, de caráter conceitual, apresentar o estado da arte dos principais constructos de análise da investigação para subsidiar as discussões, o que compreende o esclarecimento quanto à terminologia a ser adotada; a exposição das características comuns ao perfil de AH/S; a conceituação de superdotação, valendo-se dos pressupostos teóricos de Renzulli e Reis; a argumentação sobre o aspecto emocional – dada a natureza da pesquisa – com base nos princípios de Kazimierz Dabrowski e, por fim, a influência do discurso científico no estabelecimento de verdades sociais.

Assim como em outras áreas, nas AH/S muitos são os pontos sem concordância universal entre seus teóricos; esse é o caso da terminologia. Único consenso que parece existir, resumidamente, é que superdotada é aquela pessoa que se destaca pela inteligência acima da média. Agora, o termo que se usa para fazer referência a esse constructo psicológico depende do autor e de seus pressupostos epistemológicos, culminando, deste modo, em diferentes terminologias adotadas para se referir à pessoa que se diferencia pelo atributo e nível de inteligência.

Têm-se autores que adotam o termo “altas habilidades” (JELINEK, 2013; BARRETO; METTRAU, 2011); estudiosos o usam de maneira equivalente a talento (DAVIS; RIMM, 1994); outros ainda que não adjetivam o sujeito, mas se referem ao comportamento superdotado (RENZULLI, 2004; 2014a). Há quem use o termo bem-dotado ou talentoso (FREEMAN, GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000). Pode-se ainda, no senso comum, encontrar o uso questionável dos termos “gênio” e “prodígio” como sinônimo de superdotação (VIRGOLIM, 2007b).

No presente estudo optou-se pelo uso da terminologia “altas habilidades/superdotação” por ser o termo adotado pela Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de ter coerência com a base teórica adotada nessa pesquisa, referindo-se ao superdotado como aquele que demonstra:

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Não obstante, utilizar-se-á também o termo “*identidade superdotada*” (PALUDO, 2013a; PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; 2013) no decorrer do texto como demarcação desta identidade diferenciada aqui em foco.

## 2.2 CONCEITUAÇÃO: CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS (JOSEPH RENZULLI)



Um dia a professora explicou um pouco mais sobre essa doença chamada “superdotação”.

Ah, estava quase me esquecendo... eu estava errado!

Superdotação não é uma doença!

Superdotada é uma pessoa que possui uma facilidade em alguma área, pode ser tanto nas disciplinas que a gente tem na escola ou em outros campos do conhecimento



Assim como no caso da terminologia, a conceituação também revela um campo complexo e com pouca universalidade. São muitas as definições e pouca, ou nenhuma concordância entre os pesquisadores e especialistas da área sobre qual a mais adequada (FORTES-LUSTOSA, 2004), sendo que possivelmente não exista uma mais apropriada, já que cada definição está ancorada em uma escolha teórica e cada qual possui seus avanços e limitações. De acordo com Renzulli (2014a, p. 222), “enquanto existirem diferenças de opinião entre os acadêmicos, nunca teremos uma definição única de superdotação e, provavelmente, essa é a forma que deve ser”.

Ao contrário do que aparenta, a tarefa de definir a área não é sinônimo de facilidade e/ou simplicidade (ALENCAR; FLEITH, 2001; PALUDO, 2009, 2013a). Pode-se constatar que um ponto comum entre as diferentes concepções é a relação com o constructo de inteligência.

Até certo tempo, a inteligência era centrada em uma visão unidimensional e generalista, traduzida por altos escores em testes padronizados e, a superdotação, portanto, definida e identificada neste paradigma. Com Joy Paul Guilford (1967), Jean Piaget (1973), Lev Vygotsky (1984), Howard Gardner (1994) e Robert Sternberg (1988), a inteligência passou



a ser entendida sob uma perspectiva multidimensional, considerando múltiplos fatores na constituição do ser (ALENCAR; FLEITH, 2001; PANZERI, 2012a; PALUDO, 2013a; 2013b; VIRGOLIM, 2014). Desta maneira, inteligente não é mais, necessariamente, o sujeito que obtém índices altos nos testes de quociente intelectual.

Neste raciocínio, consideram-se os diferentes tipos de inteligência e não apenas a linguística e a lógico-matemática, mais frequentemente avaliadas pelos testes psicométricos (ALENCAR, FLEITH, 2001; ALENCAR, 2007b; RENZULLI, 2014a; VEIGA, 2014). Sobre isso, baseado nos estudos de Sternberg e seus colaboradores (STERNBERG; LUBART, 1995; STERNBERG; O'HARA, 1999), Renzulli (2014a, p. 225) chama a atenção de que “é a confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente que forma os comportamentos superdotados [...]”.

A concepção multifatorial ou cognitivo-contextual de inteligência, nas palavras de Virgolim (2014), trouxe como desdobramento mudanças na maneira de se entender e conceituar as AH/S. A superdotação passou a ser aceita em diferentes e diversas dimensões da capacidade humana. Constata-se que, além de valorizar o aspecto intelectual puramente, tem-se levado em consideração uma constelação de condições e sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita falar sobre um perfil único. Considera-se a variabilidade de capacidades cognitivas, atributos de personalidade, nível de desempenho e disposições ambientais, o que explica a heterogeneidade de perfis dentro do universo das AH/S. Assim, uma criança com capacidade superior na música, se não possibilitado o acesso aos instrumentos musicais, por exemplo, não terá oportunidade de se desenvolver neste domínio (ALENCAR; FLEITH, 2001; MATE, 2000; SABATELLA, 2008).

Nesse sentido, um indivíduo pode ter capacidade superior em várias áreas, enquanto outros em apenas uma e ainda, no que concerne à personalidade, alguns podem ser extrovertidos e outros introvertidos (MATE, 2000; ALENCAR, 2007b; SABATELLA, 2008). Esse cenário dificulta a definição da área, bem como o processo de identificação, pois se tem a tendência de repetir padrões e não olhar a individualidade do ser. A falta de concordância entre os teóricos da área da superdotação revela a complexidade subjacente ao conceito.

Ferreira (2013) classifica as concepções de superdotação em quatro modelos, a saber: modelos baseados no perfil; modelos cognitivistas; modelos baseados no desempenho e modelos baseados em uma perspectiva sociocultural/psicossocial. Os modelos baseados no perfil defendem que a superdotação versa sobre um perfil com certa estabilidade, não relacionado diretamente à cultura e contexto sócio-histórico do sujeito.

Já os modelos cognitivistas, por sua vez, defendem que o superdotado se diferencia pela qualidade do processamento da informação, já que esta é, basicamente, a função da cognição (aquisição, armazenamento e aplicação do conhecimento). Ferreira (2013) destaca que os teóricos filiados a esse modelo investigam, por exemplo, se o pensamento metacognitivo se manifesta precocemente na criança superdotada. Deste modo, em vez de usar quociente de inteligência (Q.I), adotam o termo “qualidade do processamento da informação” (Q.P).

Há também aqueles que entendem a superdotação como o resultado de um desempenho observável. Quanto a isso, Ferreira (2013) afirma que os modelos que utilizam esta perspectiva diferenciam a superdotação efetiva da superdotação potencial, já que um sujeito, embora superdotado, pode não manifestar todo o seu potencial no desempenho.

Por fim, têm-se os modelos baseados na perspectiva sociocultural/psicossocial. Esse pressuposto de análise assume uma visão de macrossistema no desenvolvimento da superdotação e defende que todos os agentes deste sistema (política, economia, crenças sociais, etc.), influem diretamente na constituição do sujeito superdotado. No âmbito político, por exemplo, não se permitir que o sistema educacional ofereça serviços de atendimento educacional especializado às necessidades desta população, possivelmente prejudicará sua formação. Ferreira (2013) observa que os modelos apresentados não se excluem mutuamente, podendo se complementar parcialmente ou se sobressair em alguns aspectos em desvantagem dos outros.

Conforme explanado, várias são as abordagens teóricas que empreendem o esforço de conceituar as AH/S. Por meio da análise dos escritos de diferentes autores contemporâneos (MATE, 1996; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007a; SABATELLA, 2008), averigua-se uma tendência em referenciar os estudos do psicólogo norte-americano Renzulli, bem como do

referido autor em coautoria com Reis (RENZULLI; REIS, 1977). Além de ser um referencial de abrangência internacional, seu uso no presente estudo se justifica, também, por ser a base teórica que subsidia as práticas e as políticas públicas voltadas para o aluno superdotado no cenário brasileiro.

Interessante mencionar que, conforme apresenta Virgolim (2014), Renzulli (1986, 1988, 2004, 2012) organiza seu arcabouço teórico-metodológico de superdotação no Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM<sup>3</sup>), sustentado em quatro subteorias inter-relacionadas: a) a Concepção de superdotação dos Três Anéis, que apresenta essencialmente os princípios epistemológicos de todo o modelo; o b) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que orienta atividades de enriquecimento para todos os alunos no âmbito escola; c) a Operação *Houdstooth*, que salienta a presença de fatores cocognitivos em interação com fatores cognitivos para o desenvolvimento e expressão das capacidades humanas; e d) as Funções Executivas, que indica habilidades importantes para enfrentar situações-problema.

A Concepção dos Três Anéis (RENZULLI, 2014a, p. 220), amparada em uma visão multidimensional de inteligência, apresenta a “[...] superdotação como algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias”. Ainda menciona o autor (ibidem) que:

[...] uso a palavra “superdotado” como adjetivo, em vez de substantivo. Então, em vez de escrever sobre “o superdotado”, prefiro discutir o desenvolvimento de comportamentos superdotados ou superdotação. O uso dessa terminologia não tem como intenção negar a existência de pessoas que estão no ponto mais alto de um *continuum* em qualquer domínio – inteligência geral, matemática, natação, piano -, mas minha preferência é escrever a respeito de um matemático superdotado, um nadador superdotado ou um pianista superdotado. (RENZULLI, 2014a, p. 222).

De acordo com Renzulli (2004; 2012; 2014; RENZULLI; GAESSER, 2015), o potencial superior é obtido por um conjunto de três fatores ou anéis, sendo eles: *habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade* – por isso denomina o campo conceitual de Concepção dos Três Anéis, conforme Figura 01:

---

<sup>3</sup> Do inglês *The Schoolwide Enrichment Model* (SEM) (RENZULLI, 2014).

FIGURA 1 - O QUE CONSTITUI A SUPERDOTAÇÃO?



FONTE: BURNS (2014, reproduzida com permissão dos autores).

Com base na Figura 01, o desenho gráfico permite a interpretação de que o comportamento de superdotação resulta da inter-relação dos três anéis, distintos e interdependentes, evidenciando por meio do padrão ou do fundo xadrez (ou conforme o original, *houndstooth background*) (RENZULLI, 2002), a interação entre a personalidade do ser com as condições ambientais que lhe são disponibilizadas.

A **habilidade acima da média** (*above average ability*) abarca a habilidade geral e a habilidade específica. A primeira versa sobre “[...] traços que podem ser aplicados em todos os domínios (e.g., inteligência geral) ou em domínios amplos (e.g., habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões da área da linguagem)”, sendo usualmente acessada por testes de inteligência nos domínios de raciocínio verbal, memória, relações espaciais. Tais traços

traduzem a habilidade de processar informações, acessar o pensamento abstrato e de associar e agregar experiências que possibilitam ao sujeito adaptar-se frente a novas conjunturas (RENZULLI, 2014a, p. 236). A habilidade específica, por sua vez, incide “[...] na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito” (RENZULLI, 2014a, p. 236), na expressão do sujeito seja na dança, na física, no esporte, na ciência matemática ou ainda, em campos mais específicos, como o estudo do átomo dentro da física.

O **envolvimento com a tarefa** (*task commitment*) é o empenho empregado pelo indivíduo em uma área específica, conforme descreve Renzulli (2014a, p. 241):

[...] representa a energia conduzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho. Os termos mais frequentes usados para descrever o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse.

A **criatividade** (*creativity*) manifesta-se na originalidade de respostas e flexibilidade do pensamento na busca de soluções para os diferentes problemas.

Tomando novamente como referência a Figura 01, assinala-se que, embora exista uma recorrência de enfatizar erroneamente a habilidade acima da média contrariamente aos outros anéis, os três conjuntos são de valor equivalente e a superdotação não pode se manifestar na falta de um deles – todavia, a potencialidade permanece. Cada um dos conjuntos exerce uma função para a manifestação dos comportamentos de superdotação. Além disso, embora a presença dos três seja fundamental, não é primordial que apareçam ao mesmo tempo e na mesma proporção para que a superdotação se manifeste (VIRGOLIM, 2007a; PALUDO, 2013a; 2013b).

Renzulli (2014a, 2012; 2014) apresenta dois tipos de superdotação: a *superdotação acadêmica* e a *superdotação criativo-produtiva*. A primeira tem uma maior probabilidade de ser reconhecida, visto abarcar habilidades frequentemente consideradas em situações tradicionais de instrução. Virgolim (2007a, p. 43) esclarece que “a ênfase neste tipo de habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação”.

A superdotação criativo-produtiva implica “[...] no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositalmente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências” (RENZULLI, 2014a, p. 232). Pode-se inferir que a principal diferença entre os dois tipos reside na questão de que, enquanto o perfil acadêmico parece ser mais um acumulador de informações, o criativo-produtivo tem uma pré-disposição para produzir conhecimentos em qualquer área do conhecimento humano (RENZULLI, 2004; 2014a).

Embora Renzulli e Gaesser (2015) defendam que não exista um modelo ideal de identificação, o segundo componente do SEM é a Abordagem do Pool de Talentos (que, em publicações anteriores, Renzulli denominava de Modelo de Identificação das Portas Giratórias). Esta abordagem tem como ponto inicial a formação de um “Pool de Talentos”<sup>4</sup>, ou seja, de um grupo de alunos que demonstram comportamentos de superdotação dentro de uma área de interesse (RENZULLI, 2014; PALUDO, 2009).

A abordagem do Pool de Talentos propicia experiências de aprendizagem a um grupo de alunos com comportamentos de superdotação, assim como a utilização da forma como eles respondem a essas experiências para encaminhá-los a certas áreas de estudo e a oportunidades de aprofundamento por meio da elaboração de projetos de investigação de problemas reais (RENZULLI, 2004; 2014).

Alencar e Fleith (2001, p. 71) acrescentam que esta estratégia de identificação “[...] possibilita a inclusão contínua de alunos em programas que oferecem oportunidades para experiências de aprendizagem avançada e criativa”. Cabe lembrar que as práticas tradicionais de identificação podem estar identificando os alunos certos, no entanto, estão, sem dúvida, excluindo um grande número de alunos que são acima da média. E se esses recebessem oportunidades, poderiam desenvolver-se e originar produtos (RENZULLI, 2004).

O modelo de identificação utiliza-se de fontes diversas para coleta de dados acerca do sujeito em avaliação, fazendo uso de informações psicométricas (testes de inteligência, criatividade e aptidão), desenvolvimentais (nomeação por parte da família e do professor, além da autonegação),

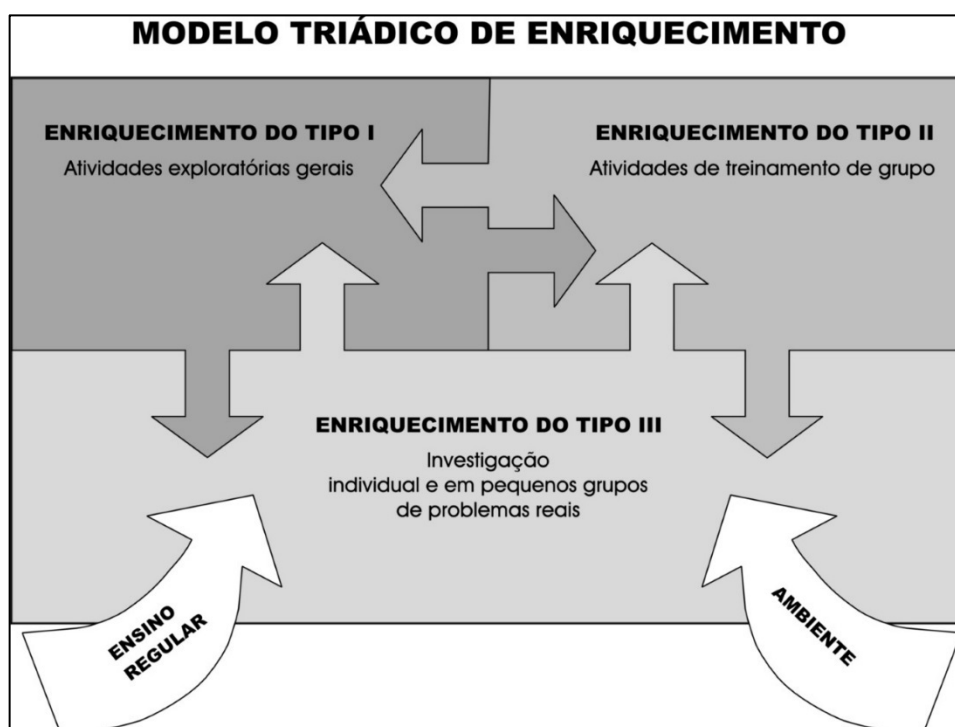
---

<sup>4</sup> Do inglês *Talent Pool Approach*.

sociométricas (nomeação por parte de colegas); e de desempenho (execução e atividades acadêmicas e extraescolares) (ALENCAR; FLEITH, 2001; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014; RENZULLI; REIS, 1977; PALUDO, 2009).

O Modelo Triádico de Enriquecimento consiste em uma proposta de aprendizagem que se dirige para a implementação de atividades diferentes daquelas que são comumente encontradas na educação formal. Para tanto, propõe três tipos de atividades de enriquecimento, sendo estas: Atividades de Enriquecimento do Tipo I, do Tipo II e do Tipo III (RENZULLI, 2014a), conforme Figura 2:

FIGURA 2 - MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO



FONTE: VIRGOLIM (2007d, reproduzida com permissão dos autores)

O modelo “não se trata de um pacote instrucional pronto e fechado, mas sim de um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57). A proposta deste método é bastante flexível, o que permite implementá-lo em qualquer realidade escolar, bem como em qualquer série ou modalidade de ensino. Dessa forma, a escola pode criar seus meios para aplicação da proposta deste modelo, casando-a com as propostas que estão sendo desenvolvidas ou ainda, pode optar por reformular suas ações,

caminhando para ajustar a proposta do modelo à realidade da escola (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

O Enriquecimento do tipo I consiste em atividades exploratórias gerais que vão “[...]expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, passatempos, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são cobertos no currículo regular” (RENZULLI, 2014b, p. 546, tradução nossa). Essas atividades devem ser atrativas, curiosas, instigantes, sempre planejadas a partir dos interesses dos alunos (ainda que este interesse advenha de um único aluno) (ALENCAR; FLEITH, 2001; CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007; VIRGOLIM, 2007b).

Tais ações, por sua vez, têm como objetivos: “promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60). Como exemplos de atividades de enriquecimento do tipo I podemos citar:

[...] apresentação de filmes variados; discussão de temas de noticiários do dia através de várias abordagens; oficinas variadas; palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento; grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento; passeios, visitas e excursões; uso de tecnologias computacionais; minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo com instrutores e especialistas da área; demonstrações de práticas (primeiros socorros, jardinagem etc.); entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

A implementação das atividades de enriquecimento do tipo I deve ser entendida pelos alunos como um ingresso ao mundo do conhecimento de maneira mais intensa e aprofundada, nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, como consequência, as “[...] atividades do tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolverem habilidades para execução da tarefa (Enriquecimento do Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Enriquecimento do Tipo III)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 134).

Dessa forma, as atividades do tipo II consistem em atividades que desenvolvam nos alunos “[...] habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à



área de conhecimento e de interesses dos alunos”. Além de propiciar o desenvolvimento de “[...] características pessoais, como autonomia, para desenvolver com produtividade atividades de seu interesse” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61). Para Virgolim (2007b, p. 605), as atividades de enriquecimento do tipo II têm tais objetivos:

(1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; (4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, etc., e (5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências.

A partir da utilização de métodos, materiais e técnicas os alunos são motivados a aprofundar as atividades que foram estimuladas no Tipo de Enriquecimento I, a fim de que chegue ao Enriquecimento Tipo III (elaboração de projetos, produtos ou serviços). No entanto, cabe ressaltar que, “as atividades do tipo II nem sempre são direcionadas para o aprofundamento e elaboração de projetos, elas podem gerar a necessidade de outras atividades do tipo II ou ainda atividades do tipo I” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

As atividades do tipo II podem se dar de diferentes maneiras, a saber: oficinas de ideias com materiais alternativos, por exemplo, a sucata; treinamento em técnicas de elaboração de roteiros de trabalhos; desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas; técnicas de resumo, fichamentos, relatórios, entrevistas; desenvolvimento para apresentação de produtos por meio de esculturas, experimentos, maquetes, entre outros.

Essas atividades propiciam o desenvolvimento de “níveis superiores de pensamento” (análise, síntese e avaliação); “habilidades criativas e críticas”; “habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório)”; “processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

Para materialização das atividades de enriquecimento do tipo II, faz-se necessário alguns procedimentos, como “seleção de materiais, métodos e técnicas que encorajem o envolvimento em atividades do tipo III; seleção de atividades que gerem o aprofundamento dos conhecimentos técnicos necessários à elaboração de produtos de interesse do aluno; identificação de materiais com diferentes níveis de complexidade; programação de uma sequência de atividades; divulgação e avaliação dos processos, métodos e técnicas estudados” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61-62).

O envolvimento do aluno em atividade de enriquecimento do tipo II pode estimulá-lo e encorajá-lo a engajar-se em atividades do tipo III (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, o enriquecimento do Tipo III, consiste “[...] em atividades nas quais os alunos se tornam investigadores de problemas reais, formulando problemas, usando metodologias apropriadas, e desenvolvidas através do Enriquecimento do Tipo II, para resolver o problema” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

Essas atividades permitem ao aluno, aprofundar-se em uma área específica e à criação de produtos. Dessa forma, os alunos tornam-se produtores de conhecimento em vez de receptores dos conhecimentos existentes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Renzulli (2014b, p. 546, tradução livre), destaca que os objetivos do enriquecimento do Tipo III são:

[...] proporcionar oportunidades para a aplicação de interesses, conhecimentos, ideias criativas e compromisso de tarefas para um problema ou área de estudo auto-selecionado; - aquisição de compreensão de nível avançado de conhecimento (conteúdo) e metodologia (processo) que são utilizados em disciplinas particulares, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares, - desenvolvimento de produtos autênticos que visam principalmente o impacto desejado sobre um público específico, - desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, gestão do tempo, tomada de decisão e auto-avaliação, e - desenvolvimento do compromisso da tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

Como exemplo de atividades de enriquecimento do Tipo III pode-se citar: elaboração de software, livro, poesia, história em quadrinhos, maquete, jogo,

peça de teatro e outras que estejam dentro do interesse do aluno, no qual o professor terá o papel de mediador.

Alencar e Fleith (2001, p. 136) acrescentam que o enriquecimento do tipo III permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como “planejamento, gerenciamento de recursos, tomada de decisões e avaliação”, além de características afetivas, como “independência de pensamento e ação, motivação, autoconfiança e habilidades interpessoais”. Em relação à duração, “(...) este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente, de médio e longo prazo” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 62).

As atividades de enriquecimento tipo III permitem a participação de toda a comunidade social (escola e sociedade), o que dependerá das temáticas dos projetos. Também é prevista a atuação de especialistas e profissionais da área em que está desenvolvendo o projeto, no qual os alunos são estimulados a trabalhar com recursos avançados e usar metodologias e equipamentos utilizados pelos profissionais da área [mundo real] (ALENCAR; FLEITH, 2001).

[...] as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear. Assim, uma atividade do tipo I, por exemplo, pode desencadear uma atividade do tipo III, uma do tipo III pode requerer uma atividade do tipo I, uma do tipo II pode avançar para uma do tipo III ou necessitar de uma atividade do tipo I. As atividades são planejadas de acordo com a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou elaboração de um produto. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 62).

O *Modelo Triádico de Enriquecimento* (tipo I, II e III), na visão dos autores aqui citados, é uma excelente alternativa no processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, estimulam a produtividade por meio de diferentes estratégias, materiais e recursos, além de propiciar a troca de conhecimentos entre os alunos.

Renzulli (2002; 2005; 2012; 2014a) avança nas pesquisas, apontando os componentes cocognitivos que afetam os comportamentos de superdotação. O resultado destas pesquisas, denominadas de *Operação Houndstooth* (uma referência ao padrão xadrez que aparece graficamente no Modelo dos Três Anéis), aponta para seis importantes fatores na expressão das capacidades humanas: otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental e visão/sentido

de destino – no processo de promoção e estabelecimento dos três anéis. São chamados de fatores cocognitivos “[...] porque eles interagem e realçam os traços cognitivos que habitualmente associamos ao desenvolvimento das habilidades humanas” (RENZULLI, 2014a, p. 249).

As Funções Executivas traduzem habilidades de planejamento, resolução de problemas, organização, bom senso, liderança, gerência de emoções e informações, entre outras (RENZULLI, 2012). São habilidades necessárias para lidar em circunstâncias em que se não tem uma resposta conhecida, tão importantes quanto o Q.I. para a manifestação do potencial do indivíduo.

Sobre os pressupostos teóricos subjacentes ao Modelo de Enriquecimento Escolar, Virgolim (2014, p. 54) salienta que:

Essa concepção deixa claro que as altas habilidades envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo. Dessa maneira é impossível que a superdotação seja aprendida apenas pela noção de QI. Deriva daí o entendimento de que as altas habilidades/superdotação resultam diretamente do grau em que uma determinada habilidade é apreendida, interiorizada e expressa; do nível de motivação que o indivíduo revela ao desempenhar tarefas específicas; e do alcance que a originalidade de suas ideias pode trazer ao campo.

Pode-se averiguar que Virgolim (2003; 2014), ao discutir o Modelo de Enriquecimento Escolar, escreve sobre uma postura interacionista de compreensão da superdotação, demarcada pela valorização dos aspectos intra e interpessoais do sujeito, processo no qual os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por atributos de personalidade (autoestima, autoeficácia, energia, etc.), aspectos ambientais (nível socioeconômico, recursos disponíveis, nível educacional e personalidade dos sujeitos que compõem a família, etc.) e condições genéticas. Assim, os fatores sociais, traduzidos pela presença da família, da escola, da relação com os pares (dentro outros), revestem-se de importância, pois as características individuais da criança não são suficientes para promover o desenvolvimento de seu potencial.

O contexto social versa sobre fontes de aprendizagem da criança, sendo imprescindível, portanto, que sejam funcionais e saudáveis para o ser em desenvolvimento. Embora a criança possua o potencial para grande

desempenho, apenas se manifestará em *performance* quando ela estiver motivada e o meio promover as condições que necessita. Dito isso, defende-se que é apenas na inter-relação e cooperação das características do sujeito com o contexto no qual está inserido, que pode ocorrer a promoção da criança. Quando o meio não consegue dar respostas efetivas e eficazes para o sujeito superdotado, pode-se colocar em risco seu desenvolvimento (FERREIRA, 2013).

Diante do explanado, pode-se constatar avanços no que tange ao reconhecimento e conceituação da superdotação, traduzido pela visão plural na conceituação deste fenômeno, pela diversidade de métodos adotados na identificação em detrimento do uso restrito de testes de quociente intelectual e pela valorização da influência do contexto no desenvolvimento do potencial, em substituição à ideia de perfis com atributos estáveis (NOVAES, 1997). De modo geral, pode-se dizer que o conceito de superdotação versa sobre um fenômeno multidimensional, com associação de fatores intrínsecos ao sujeito e do contexto, com influência da família, da escola, dos pares, da cultura, da rede social, como um todo. No intuito de se conhecer um pouco mais acerca desse perfil tão heterogêneo, o próximo tópico apresenta as características comuns ao sujeito com AH/S.

## 2.3 CARACTERÍSTICAS COMUNS AO PERFIL DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



De vez em quando João faltava na escola porque tinha crises de alergia. Outra esquisitice dele era ficar irritado com as etiquetas das roupas! João Feijão ficava muito chateado quando não tirava 10 nas provas e, às vezes, não entregava os trabalhos porque achava que não estava bom. Imagina se ele visse o meu!

Ah, João Feijão sofria muito quando achava uma maneira diferente de fazer as contas de matemática e a professora dizia que estava errado. Isso acontecia também quando ele escrevia apenas o resultado e a professora dizia que ele havia copiado!

João Feijão ficava bastante tempo sozinho. A presença dele era disputada na hora de fazer trabalhos em grupo. Afinal, suas notas eram as maiores da sala! E ele nem estudava em casa! Você acredita que o João Feijão não gosta de desenhos animados?! Como assim?!

Ele prefere documentários sobre o espaço sideral e a vida animal. Um dia, em uma aula, a gente viu no livro de História, fotos de pessoas morrendo na guerra. João Feijão, começou a chorar desesperadamente! Parecia exagero. O mundo inteiro já passou por guerras e é normal que muitas pessoas morram nelas. Mas, para João Feijão, não era tão simples assim.

Que menino chorão! Alguém tem que avisar para ele que homem não chora!



As crianças superdotadas exibem, como as outras crianças, particularidades que as diferenciam. Assim, não se pode falar de um perfil único no que tange às características da pessoa com AH/S. O que antes se restringia a um alto escore de QI, hoje não é suficiente. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o superdotado se caracteriza, essencialmente, por alto um nível de potencialidade e desempenho.

Essas pessoas constituem um grupo heterogêneo, com variabilidade de características, sejam elas no domínio cognitivo, emocional ou social. Dentre as características que podem ser apresentadas por sujeitos com AH/S, cita-se: perfeccionismo, consciência acentuada de si mesmo (o que o leva a perceber-se como diferente), senso de humor, sensibilidade (ante os problemas e aos outros), preocupação com temas de moralidade e justiça, capacidade criativa,

motivação intrínseca, vocabulário e funcionamento cognitivo avançado, capacidade de liderança e curiosidade (MATE, 1996; MATE, 2000; MÖNKS, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; ROBINSON, 2002; VIRGOLIM, 2007c; PANZERI, 2012a; OUROFINO, GUIMARAES, 2007).

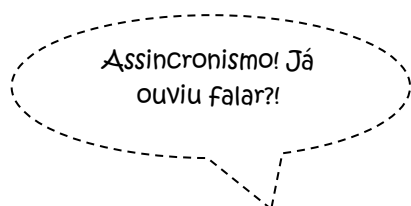
Tolan e Piechowski (2013) acrescentam que a criança superdotada pode ter um grande desejo de aprender, explorar, experimentar, criar, montar/desmontar e entender tudo em seu ambiente. É uma criança que mostra uma maneira singular de observar e compreender o mundo, acarretando benefícios e desafios no decorrer de toda a sua vida.

Ourofino e Guimarães (2007) advertem que os sujeitos com AH/S podem se mostrar mais resilientes e, por outro lado, mais descontentes, frustrados e ansiosos, quando o ambiente não atender de forma satisfatória suas necessidades.

Importante ressaltar que tais características não condizem com problemas propriamente ditos; o agravante é quando o sujeito não tem referências e experiências afetivas positivas em seu processo de desenvolvimento.

Quando da revisão da literatura acerca das características da pessoa com AH/S, constata-se frequentemente autores (TERRASSIER, 1994, SILVERMAN, 1997; FREITAS; PÉREZ, 2012; EXTREMIANA, 2000; PÉREZ, 2008, para mencionar alguns) que citam o assincronismo. Parte-se do pressuposto de que este conceito tem sido pouco problematizado na ciência, promovendo uma visão naturalizante e determinista acerca da *identidade superdotada*. Assim, a próxima seção tem como premissa exibir a construção sócio-histórica do conceito de assincronismo com o objetivo de tomá-lo, posteriormente, como questão de investigação empírica.

## 2.4 CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO: CONCEPÇÕES CLÁSSICAS



Os professores diziam que o João Feijão é muito inteligente, mas que ele tinha dificuldade nos relacionamentos sociais.

Em sala de aula, por exemplo, a turma dificilmente brincava ou conversava com ele. Claro, ele falava coisas esquisitas, a gente mal entendia!

Somente ele para preferir plantar feijões em algodões a jogar futebol. Aliás, já ia me esquecendo: a gente chama o João de João Feijão porque ele sempre trazia suas experiências de germinação de sementes. Essa é a razão de ele ser chamado João Feijão... vive fazendo experimentos com feijões ou “ensaios científicos”, como ele prefere chamar!

Quando alguém se isola assim, ele é assincrônico.

A professora disse que uma pessoa assincrônica é o nome que os adultos dão para explicar que o superdotado é muito inteligente, mas que tem dificuldade emocional ou social



A construção do conceito de assincronismo pode ser localizada na França com Alfred Binet e Jean-Charles Terrassier; nos Estados Unidos com Leta Stetter Hollingworth, Lewis Terman e Annemarie Roeper, e contemporaneamente, com o Grupo Columbus (SILVERMAN, 2013).

Pelo prisma da história, com origem no campo da Psicologia e fortemente atrelado à investigação das diferenças individuais, pode-se dizer que a ideia de assincronismo sempre esteve presente no estudo da pessoa com AH/S.

Há mais de cem anos atrás, Binet desenvolveu um método de medir as diferenças individuais nas habilidades cognitivas das crianças. Terman, da Universidade de Stanford, adaptou o teste Binet e o publicou como Escala de Inteligência Stanford-Binet, instrumento que indica a extensão em que o desenvolvimento cognitivo (por exemplo, idade mental) diverge do desenvolvimento físico (idade cronológica) (SILVERMAN, 2013).

Enquanto Terman e seus colaboradores focaram seu trabalho para a identificação dos superdotados, visto sua dedicação na construção da Escala de



Inteligência Stanford-Binet no ano de 1916, Hollingworth se debruçou em promover educação e desenvolvimento para tais sujeitos (TOLAN; PIECHOWSKI, 2013).

Tanto Terman quanto Hollingworth perceberam a ideia da assincronia em função da idade e do grau de inteligência e da diferença entre pares. Contudo, tais autores não estavam de acordo em tudo o que se referia ao superdotado (denominado, à época, de gênio). Terman defendia que esse sujeito apresenta um excelente ajustamento social, ao passo que Hollingworth destacava que ele pode apresentar problemas sociais e emocionais, sobretudo aquelas crianças com alto QI (HOLLINGWORTH, 1942b; WINNER, 1998). Hollingworth (1942b) denunciava que algumas crianças superdotadas acabaram por se acostumar a brincar sozinhas, isso porque foram vencidas em suas tentativas de relacionarem-se com seus pares, pois não partilhavam dos mesmos interesses e vocabulário.

Roeper define superdotação como "uma maior consciência, uma sensibilidade maior e uma maior capacidade de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais" (1982, p. 21, tradução nossa), chamando a atenção para o desenvolvimento desigual e o atrelamento entre cognição e emoção. Para Silverman (2016), Hollingworth e Roeper inauguram o atendimento centrado na própria criança, estabelecendo um fundamento ético na educação do superdotado.

Terrassier (1997), por sua vez, entende a criança superdotada como aquela que é "fora da norma". Para esse autor, as crianças superdotadas vivem uma situação peculiar e frágil em decorrência da *dissincronia*. Esse conceito traduz as facilidades demonstradas por estas crianças, assim como as dificuldades que enfrentam e também a fragilidade diante de um ambiente desestimulador (TERRASSIER, 1996; 2005).

Conforme Extremiana (2000), Terrassier, em seus estudos datados em 1989 e 1992, foi o pesquisador que mais profundamente estudou as possíveis "síndromes" associadas à superdotação, investigando o desenvolvimento *dissincrônico*. Seus estudos referiram-se a uma falta de sincronização, uma defasagem entre a capacidade intelectual (que evolui rapidamente) e outros aspectos do desenvolvimento, como o emocional e o motor. As consequências da dissincronia, segundo esse autor, repercutem nas defasagens entre a norma

interna ou externa do desenvolvimento e a norma social adequada à maior parte das crianças, ou seja, adequação à média.

Vale destacar que o termo “síndrome”, do grego *syndromé* (reunião), representa um “conjunto de sinais e sintomas associados a diferentes processos patológicos e que, juntos, formam o quadro de uma doença” (MICHAELIS, 2016), o que chama a atenção ao cunho patológico, muito frequente na medicina e na psicologia do século XX. Compõe o cenário de Terrassier os argumentos orgânicos (deficiências, síndromes, doenças, distúrbios), e o discurso das ações de reabilitação de funções comprometidas, que fazem parte da lógica da normalização presentes no modelo médico e, conseqüentemente, do pressuposto da psicologia que se firma como ciência no século XX. Trata-se da ideia de “o indivíduo a ser corrigido”, conforme a expressão encontrada em Foucault (2011, p. 363).

Assim, constata-se a influência da bipolaridade do normal e do patológico, demarcando uma separação muito tênue entre a normalidade e a anormalidade. Dabrowski (1964/2016) denuncia que a concepção da normalidade é decidida e demarcada com base na semelhança de características de personalidade das pessoas presentes em uma sociedade. Este autor pergunta: “Esse grupo de traços “normais” em uma pessoa deve, de acordo com muitos, nos permitir descrevê-lo como mentalmente saudável. Podemos concordar? Não. Esta formulação é humilhante para a humanidade [...]” (DABROWSKI, 1964/2016, p. 87, tradução nossa).

A referência do que acontece na média da população, do que é “normal”, em outras palavras, pode ser uma das influências na constituição do conceito de dissincronia cunhado por Terrassier para referir-se ao superdotado. As reverberações deste cenário, de forma direta ou indireta, podem ser uma das explicações para a ideia de patologia ainda atrelada à superdotação.

Neste sentido, Canguilhem (2011) critica as ideias de Comte, de natureza positivista, que define o padrão de normalidade e anormalidade com base na antonímia hiper/hipo, isto é, acima ou abaixo do padrão estabelecido.

Dado o cenário de influências no qual Terrassier foi submetido, esse autor cunhou a terminologia “síndrome da dissincronia” para descrever de forma analítica o desenvolvimento heterogêneo das crianças superdotadas intelectualmente, nomeando a aparente discrepância entre os aspectos que

constituem o sujeito (TERRASSIER, 1994; 1996). Esse autor discute dois tipos de dissincronia: “uma, de ordem interna, que ocorre no interior da própria criança, e outra entre a criança e seu ambiente, incluindo tanto a escola como a família” (ALENCAR (2007a, p. 374), classificando em interna e social, conforme sua própria afirmação (1994, p. 1, tradução nossa):

[...], mas a precocidade intelectual da criança superdotada não leva a uma dissincronia que se encontra unicamente nela mesma. Esta precocidade leva igualmente a dificuldades específicas no plano da relação com o entorno. É o que chamo dissincronia social.

A dissincronia interna “[...] descreve as disparidades do ritmo de desenvolvimento entre, por uma parte, a precocidade da evolução intelectual e, por outra, a maturação afetiva e psicomotora” (TERRASSIER, 2000, p. 148).

Terrassier (1994) emparelhou dissincronia interna em inteligência-psicomotricidade, linguagem-raciocínio e inteligência-afetividade. Deste modo, defende que os superdotados não possuem a mesma precocidade psicomotora comparando com a intelectual. Diz-se que o léxico está mais desenvolvido que o gráfico, já que a evolução psicomotora é mais lenta por estar relacionada à idade cronológica da criança. A aprendizagem da leitura é precoce, enquanto a da escrita pode exigir um tempo maior, já que requer um determinado nível de maturidade psicomotora para ser executada (FREITAS; PEREZ, 2012). Neste raciocínio, apregoa-se, por exemplo, que é comum o superdotado aprender a ler precocemente, tendo, contudo, dificuldades na escrita. Se referindo às ideias de Terrassier, Alencar (2001, p. 180) nota que “uma discrepância entre nível mental e os níveis psicomotor e gráfico, estes últimos muito mais de acordo com a idade cronológica do que a idade mental é mais frequentemente observada entre meninos”.

No que tange à dissincronia linguagem-raciocínio, o teórico em questão destaca que a capacidade de raciocínio está quase sempre à frente da linguagem. Ela é manifestada quando uma criança consegue realizar contas matemáticas mentalmente, mas não consegue explicar sua execução.

Terrassier (1994) também disserta sobre a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e afetivo. Em seu ponto de vista, o superdotado pode apresentar alto nível cognitivo e ao mesmo tempo uma imaturidade

emocional. Além disso, como resultado de suas reflexões sociais, por exemplo, pode sentir ansiedade e isso gerar sentimentos com os quais não sabe lidar.

A dissincronia social, “[...] é a diferença entre o regulamento interno do desenvolvimento da primeira infância e a norma social adequada para a maioria das crianças” (TERRASSIER, 2000, p. 149). Abarca o rendimento na escola, os pais e os colegas. Sobre isso, Panzeri (2006, p. 150) julga que o “[...] mais óbvio aspecto da dissincronia social reside na diferença entre a velocidade do desenvolvimento mental da criança superdotada e a velocidade média das outras crianças que determinaram a progressão escolar padronizada”. Essa dissincronia pode acontecer entre a criança e seus pais, entre a criança e o professor, entre a criança e seus pares cronológicos e entre a criança e a escola (PANZERI, 2006).

A dissincronia entre a criança e seus pares pode tornar a dinâmica familiar difícil, já que a criança superdotada tem um perfil diverso e complexo. De acordo com Panzeri (2006), em alguns momentos a criança se mostra muito madura, enquanto em outros, não. Assim, em um dado momento, tem condições de discutir coerentemente sobre temas morais, mas em outro momento, pode brigar com um colega por causa de um brinquedo. Para os pais pode ser difícil aceitar e entender uma conduta “infantil”, quando essa criança tem, ao mesmo tempo, comportamentos de um adolescente ou de um adulto. E, por conseguinte, os adultos se frustram com ela quando não respondem ao esperado de acordo com sua maturidade intelectual.

A dissincronia entre a criança e o professor é o mesmo cenário que acontece com os pais. É o motivo pelo qual, frequentemente, se ouve de professores expressões como “é tão inteligente e se comporta de forma tão imatura” (PANZERI, 2006).

A dissincronia entre a criança e seus pares cronológicos aparece quando o superdotado espera que seus colegas tenham os mesmos interesses ou nível de conhecimentos que ele próprio, mas se decepciona quando isso não acontece. Alguns não têm paciência de esperar que seus colegas cheguem ao nível de desenvolvimento que se encontra. As características que veem em si mesmos, e não localiza nos colegas, faz com que se considerem com estranheza (PANZERI, 2006).

A dissincronia entre a criança e a escola, por sua vez, se traduz quando o ambiente escolar não se configura como espaço de desenvolvimento e alcance de suas necessidades intelectuais, gerando grande frustração entre suas expectativas e aquilo que a ele foi disponibilizado (PANZERI, 2006). Tal dissincronia também pode se manifestar pela característica da criança superdotada dominar mais informações e ter um ritmo de aprendizagem superior ao de seus colegas (FREITAS; PEREZ, 2012). Como consequência, as crianças superdotadas podem ter dificuldades no relacionamento social por apresentarem elevado desempenho mental em relação aos colegas de classe (TERRASSIER, 1994; 1996). Em nível externo, a dissincronia refere-se à defasagem entre a capacidade intelectual e adequação ao entorno escolar, social e familiar (EXTREMIANA, 2000; PÉREZ, 2008; GAMA, 2007).

Na dissincronia social defendida por Terrassier, fica evidente também a expectativa imposta à criança pelos pais, professores e colegas, que muitas vezes esperam que o superdotado se comporte de acordo com a sua idade cronológica. Essa pressão pode ser traduzida como baixas expectativas<sup>5</sup>, levando a criança ao conformismo, além da possibilidade de causar dificuldades na descoberta e aceitação de sua precocidade (SILVERMAN, 1997).

Como desdobramento deste pensamento, Silverman (2009; 2002) propõe o uso do termo assincronia em substituição à dissincronia. Para ela, a desvantagem deste último é pelo seu prefixo “dis” que remete à ideia de algo ruim ou difícil, com conotações clínicas e patológicas. Já assincronia seria, de acordo com a autora, menos carregado de valor e mais útil para expressar o potencial emocional e cognitivo positivo que existe quando elevada inteligência combina com alta sensibilidade.

Neste sentido, observa-se que o termo “dissincronia” (falta de sincronia) é muito utilizado pela área da saúde, por exemplo. Seu prefixo, de origem grega “dis”, significa dificuldade, mau funcionamento. É um prefixo empregado em termos da área médica, tais como: dispneia (dificuldade para respirar, falta de ar), disfagia (dificuldade de deglutição), insuficiência cardíaca refratária, dentre outros (RODRIGUES, 2015).

---

5 No inglês, *underexpectations* (SILVERMAN, 1997).

Pesquisadores do Grupo Columbus – nomeado desta maneira por se tratar de um grupo que iniciou a discussão de suas ideias na cidade de Columbus, estado de Ohio -, definem a superdotação como “assincronismo no desenvolvimento, de modo que as habilidades cognitivas superiores e elevada intensidade se combinam para criar experiências internas e a consciência que são qualitativamente diferentes da norma”; salientando-se que este assincronismo aumenta conforme maior capacidade intelectual do indivíduo (SILVERMAN, 1997, p. 39). Literalmente o termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em sincronia com seus pares, tanto interna quanto externamente. Em qualquer contexto cultural, as crianças superdotadas são aquelas que apresentam discrepâncias no desenvolvimento em relação aos seus colegas (SILVERMAN, 1997).

Para Silverman (1997, p. 37), “ser superdotado é ser vulnerável” ou ainda, “desenvolver mais rápido do que outras crianças torna a criança vulnerável [...]” (SILVERMAN, 2014, s/p). A autora discute a vulnerabilidade presente no descompasso do desenvolvimento experienciado pelas crianças superdotadas. Esta situação é vivenciada com preocupação pelas crianças, justamente por terem consciência de que não apenas pensam diferente de seus colegas, mas como também sentem de forma e intensidade diferentes. O mesmo ocorre com seus pais que passam por esta experiência parental de modo solitário, pela falta de pertencimento, enquanto pais, diante das expectativas, dificuldades e sentimentos em relação aos seus filhos superdotados.

Diante desta vulnerabilidade, Silverman (1997) faz emergir a necessidade de, tanto pais quanto professores, olharem com responsividade para as diferenças individuais das crianças superdotadas; além de revitalizar o processo educacional, reconhecendo as necessidades específicas e apoiando as diferenças no desenvolvimento das crianças.

Para Silverman (1997; 2014) a superdotação não é mera precocidade. O descompasso que ocorre no desenvolvimento em relação aos seus pares etários é apenas um dos fatores, visto que o assincronismo abarca uma complexidade maior, que afeta todos os aspectos da vida do indivíduo. Neste sentido, “quanto maior a discrepância entre os pontos fortes e fracos de uma criança, mais difícil é para ele ou ela se encaixar em qualquer lugar” (SILVERMAN, 2014, s/p).

A falta de reconhecimento das capacidades produz consequências externas e internas no comportamento dos superdotados. A esse fenômeno Terrassier nomeou *efeito pigmaleão negativo*. Trata-se do efeito externo proveniente da falta de reconhecimento e compreensão de pais, professores e colegas. Diante da família que não tem consciência das habilidades do filho, esse pode ajustar-se às expectativas e esconder suas potencialidades. Os professores podem, da mesma forma, trabalhar aquém das reais possibilidades do aluno, assim como os colegas que, esperando dele um comportamento de pertencimento às normas do grupo, podem excluí-lo, caso não atue da mesma forma (EXTREMIANA, 2000).

O “efeito pigmaleão” traduz o fenômeno em psicologia que explica que, quanto maior expectativa se atribui a uma pessoa, maior tende a ser o desempenho dela. Alencar (2007b) explica que este termo, “efeito pigmaleão”, foi utilizado em 1968 para chamar a atenção aos resultados de uma pesquisa realizada com professores que foram informados que alguns de seus alunos (escolhidos aleatoriamente) apresentavam competências acadêmicas e intelectuais superiores; de posse desta informação, os professores passaram a agir diferentemente com estes alunos, levando-os a atingir o desempenho conforme as expectativas da avaliação inicial recebida. No caso do aluno superdotado, o professor, desconhecendo sua capacidade superior, pode favorecer o fenômeno inverso, ou seja, trabalhar esperando o desempenho do padrão normal, médio da classe.

Importante destacar que a concepção clássica de assincronismo tem sido empregada pela literatura contemporânea sem problematizar seu conceito, dada como verdade, conforme afirmações a seguir:

[...] é a **carência de sincronização** nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado “normal”, costuma ocorrer em crianças com AH/SD, e pode causar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (FREITAS; PEREZ, 2012, p. 20, grifos nossos).

Assincronia é outro atributo da superdotação (...). Tipicamente alunos superdotados parecem ser **fora de sincronia** com suas habilidades. (LUPART; TOY, 2009, p. 513, tradução e grifos nossos).

Uma criança talentosa enfrenta a realidade com uma inteligência potencial de um adulto, mas percebe e sofre como uma criança de sua idade cronológica. Deste modo, se produz uma **defasagem, a qual constitui o problema vital de estas crianças** (...). Trata-se de uma

defasagem, uma lacuna, entre a esfera intelectual e as outras facetas da personalidade. (PANZERI, 2006, p. 50/51, tradução e grifos nossos).

Como características podemos destacar (...) **assincronismo**, ou **carência de sincronização**, que pode acarretar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (PÉREZ, 2014, s/p, grifos nossos).

Lupart e Toy (2009), por sua vez, ressaltam que os superdotados mostram maior desequilíbrio entre os aspectos cognitivo, social e emocional; e também uma instabilidade em seus níveis de maturidade. Ao referirem-se a uma desigualdade no desenvolvimento, pela qual as habilidades intelectuais são mais avançadas, enquanto as habilidades motoras, emocionais e sociais, geralmente encontram-se adequadas aos pares de sua idade, os autores demonstram o descompasso que afeta as crianças superdotadas.

Esta ideia de média, de norma, remete ao conceito de adequação ao que é estabelecido *a priori* pelos padrões sociais vigentes, uniformizando assim, os comportamentos e padrões de acordo com o que é esperado. Dito isso, Guenther (2000, p. 21) destaca que os “problemas” são decorrentes de “expectativas, demandas ou restrições impostas pelos adultos, mas não por ela [a criança] ter maior capacidade natural”. A autora sublinha que “se sofrerem interferências no seu modo de ser e agir haverá problemas, não em razão de sua capacidade, mas do ambiente pouco saudável” (p. 21). Assume-se esta posição nesta pesquisa.

Neste sentido, Terrassier (1994) denuncia o fracasso da educação escolar em não permitir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, visto que o entorno escolar medíocre tende a promover uma dissincronia interna nos superdotados. Desse modo, a manifestação do fenômeno lido como assincronismo pode ser influenciada por disposições do contexto.

Chama-se a atenção para a leitura naturalizante imbuída na ideia de assincronismo, no sentido que se prevê *a priori* que o fato de ser superdotado naturalmente determina que a pessoa manifeste este comportamento, porquanto apresentado nas citações:

É muito importante ser muito claro que esta dissincronia entre a idade emocional-cronológica e a idade intelectual **é totalmente esperada e normal em uma criança superdotada**. (PANZERI, 2006, p. 52, tradução e grifos nossos).



Embora a maioria das crianças superdotadas sejam social e emocionalmente bem ajustadas, uma minoria bastante substancial de superdotados, de fato, apresenta problemas sociais e emocionais que se originam **das consequências de ser superdotado**. (WINNER, 1998, p. 168, grifos nossos).

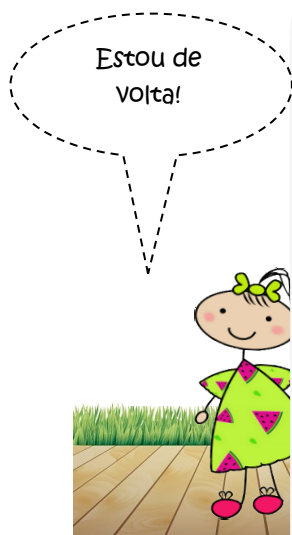
Muitas vezes, a família pode reconhecer as AH/SD, mas não tem condições culturais, intelectuais ou econômicas para enfrentar os problemas derivados dos possíveis **desajustes afetivo-intelectuais da criança**. (FREITAS; PEREZ, 2012, p. 21, grifos nossos).

Assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar (desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e afetivo) que algumas crianças com AH/SD manifestam e que pode **produzir confusão na família**. (FREITAS; PEREZ, 2012, p.21, grifos nossos).

A postura de pré-determinar que o superdotado apresentará assincronismo parece desconsiderar o caráter interativo do processo de desenvolvimento da criança com AH/S; na medida em que se diz de antemão o que o sujeito vai apresentar o assincronismo, se nega o resultado da interação entre o sujeito e seu entorno. Não se pode aprioristicamente definir que o fato do sujeito ser superdotado culminará em comportamentos de assincronismo. É preciso considerar-se uma questão relacional. Não é o aspecto cognitivo que provoca problemas de ordem emocional e social. Decorre que a combinação de intensidade emocional e habilidade de ver possibilidades e alternativas, geram problemas se o contexto social é incompetente para responder de maneira adequada às necessidades da criança superdotada (MÖNKS, 2003; DABROWSKI; PIECHOWSKI, 1977).

As pessoas com AH/S são diferentes às demais no que tange à sua maneira de pensar, sentir e/ou agir, concordando-se com Virgolim (2008, p. 02) quando se esclarece que “[...] a pessoa superdotada não apenas pensa diferentemente de seus pares, ela também se sente diferente”, concepção exposta por Kazimierz Dabrowski, explanada a seguir.

## 2.5 O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: MODELO DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA (KAZIMIERZ DABROWSKI)



Lembra que eu falei que um dia o João Feijão chorou ao ver uma foto de uma pessoa morta na guerra e eu disse que ele estava exagerando?

Pois então, a professora de artes, que é nova na escola, estava dizendo que algumas pessoas são mais sensíveis que outras e que isso é muito bom, ao contrário do que às vezes se pensa.

Depois que ela explicou para nós o que é a sensibilidade, consegui entender que o João é desse jeito!

Esse é o motivo dele ficar muito chateado quando os colegas brigavam, quando algum amigo estava com problemas na família, quando a gente estudava situações tristes.

Parece que eu estava errada quando achava que ele era fresco e exagerado...

Meu pai me falou uma vez que a sensibilidade é um traço de inteligência! Ah... eu queria ser sensível, poxa! Será que dá tempo de aprender?!



Pode-se inferir que o assincronismo está diretamente relacionado à ideia de norma – conforme explanado no tópico sobre a construção socio-histórica do constructo. Constata-se que esse conceito traz implícita a “redução” do sujeito superdotado àquilo que se espera para a determinada faixa etária, obrigando-o a se encaixar aos comportamentos comuns a pares etários, a se ajeitar/amoldar no que se determina ser o “normal”. Quando o ser não se encaixa no padrão esperado, é tido como desajustado, como assincrônico. Declaradamente contrários a esse cenário, Daniels e Piechowski (2009a, p. 05, tradução nossa) chamam a atenção:

A criança superdotada, rica em intensidades e sensibilidades, não pode ser reduzida para a faixa "normal". As crianças superdotadas não devem ser pressionadas para "encaixar" às outras crianças da mesma

idade. Em vez disso, a sua capacidade de experiência intensa é um atributo que merece ser entendido.

Para Daniel e Piechowski (2009a), o uso do vocábulo “normal” deveria ser sinônimo de desenvolvimento saudável e bom funcionamento e não, necessariamente, estar na média. Os referidos autores (ibidem), em defesa dos sujeitos com *identidade superdotada*, afirmam que eles possuem uma intensidade emocional e um alto nível de energia, o que os faz perceber e processar as informações do mundo de maneira diferente aos seus pares de idade. Essas características, por sua vez, provocam leituras equivocadas por parte do entorno social quando esse interpreta:

[...] a sua [do superdotado] alta energia, como a hiperatividade, a sua persistência como irritante, seu questionamento como prejudicial à autoridade, a sua imaginação como não prestar atenção, sua paixão como sendo perturbador, suas emoções fortes e sensibilidade como imaturidade, a sua criatividade e auto-direcionamento como oposição. (DANIEL; PIECHOWSKI, 2009a, p. 04, tradução nossa).

A riqueza de intensidade e sensibilidade encontradas em algumas pessoas levou Kazimierz Dabrowski (1902-1980), um psiquiatra e psicólogo polonês, a dedicar grande parte de sua vida acadêmica ao aprofundamento do universo emocional, considerando tanto a intensidade quanto a sensibilidade como traços de pessoas inteligentes e criativas.

Sobre isso, Fortes-Lustosa (2004, p. 97, grifos nossos) ressalta que Dabrowski identificou “padrões desenvolvimentais singulares, nos quais a vivacidade da imaginação, a riqueza e a intensidade dos sentimentos e pensamentos, além da sensibilidade emocional e moral pareciam estar acima da média em **intensidade, frequência e duração**”. Dabrowski (1964/2016) apresenta o desenvolvimento humano, classificando-o em três tipos, a saber: a) desenvolvimento biológico; b) desenvolvimento mental autônomo e c) desenvolvimento unilateral.

O *desenvolvimento biológico* refere-se à evolução das fases etárias da pessoa, perpassando pelo nascimento, infância, adolescência, adultez e morte. O *desenvolvimento mental autônomo*, por sua vez, não está ligado diretamente ao aspecto biológico, mas alude à energia interna do sujeito que promove a superação de um estado inferior de desenvolvimento para um nível superior – configurando uma desintegração positiva. Por outro lado, o terceiro tipo, o

*desenvolvimento unilateral*, versa sobre a estrutura mental direcionada para satisfação dos interesses individuais – representando uma desintegração negativa, já que o impulso de desenvolvimento do sujeito é regulado apenas para alcançar seus próprios objetivos (DABROWSKI, 1964/2016).

É comum pensar no desenvolvimento humano como uma sequência das etapas da vida – infância, adolescência, vida adulta e velhice. Dabrowski (1964), ao contrário, refuta esta lógica. Para este autor, o desenvolvimento avançado se caracteriza pela transformação interior e pela compreensão do outro, conquista da autonomia e do altruísmo. Não é uma teoria sobre estágios de desenvolvimento, mas de crescimento pessoal (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b), exprimindo um modelo conceitual denominado *Teoria da Desintegração Positiva*.

O termo “desintegração” pode, num primeiro momento, causar certa estranheza, já que significa, literalmente, “fragmentação, decomposição, dissociação, separação” (MICHAELIS, 2016, p. 154). Contudo, infere-se que Dabrowski adotou intencionalmente essa palavra para descrever que a desorganização psíquica pode ser o início para alcançar um nível mais elevado de desenvolvimento. Isto é, acreditara ele que a pessoa pode vivenciar situações em sua vida, traduzidas por sentimentos de angústia, depressão, entre outros, o que pode levá-la a sucumbir, constituindo-se, assim, uma desintegração. No entanto, essas mesmas situações podem desencadear mudanças e transformações interiores, gerando um processo de crescimento emocional, representando algo positivo, a que Dabrowski denominou *desintegração positiva*. Em outras palavras:

Em contraste com a integração, que significa um processo de unificação de si mesmo, a desintegração significa o afrouxamento das estruturas, a dispersão e o rompimento das forças psíquicas. O termo desintegração é usado aqui para se referir a uma ampla gama de processos, desde uma desarmonia emocional até a completa fragmentação da estrutura da personalidade (...) processos esses geralmente considerados negativos. (DABROWSKI, 1964/2016, p. 04, tradução nossa).

Nesse sentido, o Modelo de Desintegração Positiva defende que o desenvolvimento humano acontece a partir da separação e da “desagregação” das estruturas mentais consideradas de nível inferior, de modo que sejam transpostas por estruturas de nível superior. Para tanto, dois processos se

desencadeiam: 1. Desagregação de uma estrutura mental básica, voltada, especificamente, para a satisfação de necessidades biológicas e inércia às convenções sociais; 2. Reintegração a uma atividade mental em um nível superior, superando a inclinação de satisfação de necessidades biológicas, alcançando autonomia.

Assim, a personalidade se refere “[...] às qualidades psíquicas essenciais do indivíduo” e não, necessariamente, à mudança dos ciclos de vida. A personalidade, neste sentido, pode ser entendida como o resultado do processo de desintegração positiva, marcada pelo desenvolvimento de funções mentais básicas altamente sofisticados, como é o caso de processos intelectuais superiores, preocupações, habilidades, emoções superiores e interesses (VIRGOLIM, 2018). A personalidade, deste modo, refere-se a uma transformação psíquica interna, perfazendo-se como uma estrutura mental autoescolhida e autoeducativa.

Para se alcançar o nível avançado de desenvolvimento é preciso levar em consideração três fatores, a saber: 1. O instinto e o potencial de desenvolvimento; 2. O contexto social; e 3. Os dinamismos (DABROWSKI, 1964/2016).

O **primeiro fator** é composto pelo *instinto de desenvolvimento* e pelo *potencial de desenvolvimento*, que são hereditários e estão associados. O *instinto de desenvolvimento*, de base biológica, abarca a origem das possibilidades mentais do sujeito. O potencial de desenvolvimento versa sobre as possibilidades iniciais do sujeito, a qual é diferente para cada um. Tal potencial trata das condições inerentes [processos intelectuais casados com emocionais] ao indivíduo que definem o alcance do seu desenvolvimento mental.

Virgolim (2018) ressalta que “o instinto de desenvolvimento, manifestado no potencial de desenvolvimento, tem uma poderosa influência no crescimento mental, visto principalmente por meio de uma qualidade que Dabrowski chama de **supersensibilidade (...)**” – conceito que será tratado posteriormente.

Como já denota o conceito, o potencial trata apenas do possível, sendo imprescindível o investimento para promoção da capacidade do sujeito. Assim, quanto maior o investimento, maior será a possibilidade de alcançar um desempenho avançado (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009a).

O conceito de potencial de desenvolvimento abarca inteligência, habilidades particulares e cinco componentes elementares - isto é, “[...] dimensões da vida psíquica ou formas de processar a experiência, que descrevem um modo de experienciar intenso e expandido (...)” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 100). Tais componentes são propriedades do sistema nervoso central, entendidas como maneiras de lidar com as experiências e situações que retratam um *modus* intenso e sensível de existência, denominados por Dabrowski e Piechowski (1977) como supersensibilidades<sup>6</sup> (VIRGOLIM, 2018), influenciando diretamente no crescimento mental da pessoa.

A supersensibilidade significa intensidade e sensibilidade aumentadas; é a tendência de atuar no mundo de maneira mais intensa, independentemente se a demanda seja de ordem interna ou externa ou da quantidade de fatores visto que, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis a um tipo específico de situação, outras o são frente a múltiplos tipos (FORTES-LUSTOSA, 2004).

A supersensibilidade é uma manifestação do potencial de desenvolvimento, definida pela hereditariedade e com influência direta no modo como o sujeito vivencia o mundo interno e o externo. Ela se expressa em habilidades e preferências especiais, podendo ser notada desde os anos iniciais de vida da pessoa.

As supersensibilidades se referem a cinco canais de percepção: *psicomotora*, *sensorial*, *imaginativa*, *intelectual* e *emocional* –, sendo hierarquicamente dispostas do inferior para o superior, o que afeta o potencial de desenvolvimento (DABROWSKI; PIECHOWSKI, 1977; DANIELS; PIECHOWSKI, 2009a). De acordo com Silverman (1994), os tipos de supersensibilidades são de caráter inato e geneticamente independentes, de modo que, quanto maior a duração, a frequência e a intensidade, maior será o potencial de desenvolvimento disposto no sujeito.

A primeira dimensão de supersensibilidade é a *psicomotora*. Ela versa sobre um alto nível de energia no sistema neuromuscular, manifestando-se pelo movimento, como agitação, impulsividade, velocidade rápida, inquietação, rapidez no falar, demanda de atividade física intensa, costumes e trejeitos

---

<sup>6</sup> Ou do inglês, *overexcitability* (PIECHOWSKI, 1997).

nervosos (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009a; 2009b). Virgolim (2010, p. 20) destaca que:

Muito frequentemente a criança ou jovem com grande sensibilidade na área psicomotora não consegue ficar parada no lugar (o que muitas vezes pode levar a confundi-la com hiperativo); sua necessidade de gastar a energia acumulada é tão forte que a sala de aula, com suas regras e disciplina, torna-se um local impossível – e ela fará qualquer coisa para ser liberada das tarefas tediosas que impliquem repetição, concentração, disciplina e perseverança. No entanto, veremos esta criança ou jovem se concentrar por longos períodos em sua área específica de interesse e expertise. Esses indivíduos precisam de tempo e espaço para liberar a energia acumulada, a fim de conseguirem se concentrar nas tarefas rotineiras.

A segunda dimensão, a supersensibilidade *sensorial*, corresponde à experiência mais enriquecida dos cinco sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição). Ela pode ser traduzida pelo “[...] prazer em ver, cheirar, provar, tocar e ouvir; mas podem também apresentar alimentação excessiva, compra compulsiva e masturbação.” (VIRGOLIM, 2018, p. 21). As pessoas que possuem um maior nível deste tipo de supersensibilidade tendem a almejar o conforto e admiração, por exemplo. São também pessoas que apreciam a qualidade estética.

Como terceira escala, a supersensibilidade *imaginativa* refere-se a um nível mais profundo de inventividade, de fantasia, de criação, tendendo para o original e para o singular. Esse tipo de sensibilidade traduz alta capacidade criativa, opção por fábulas e histórias poéticas. Indivíduos com maior predisposição para a supersensibilidade imaginativa tendem a viver o mundo real e o mundo imaginário paralelamente, sendo, inclusive, comum terem amigos imaginários (DABROWSKI, 1964/2016).

O quarto tipo de supersensibilidade é o *intelectual* que corresponde à busca pelo conhecimento e por descobertas, inclinação por interrogações, pensamento crítico, construção de novos conceitos, senso de observação, criticidade, evidenciando o anseio pelo saber e inquietação com problemas sociais. Pessoas que usam mais deste canal possuem uma intensa atividade mental e busca pelo conhecimento, o que não é, necessariamente, o aprendizado acadêmico. Além disso, podem ser alunos que se entediam facilmente com a rotina escolar e a reprodução de saberes que já dominam,

necessitando, pelo contrário, de desafios e atividades que demandem empenho intelectual (DABROWSKI, 1964/2016).

Por fim, a supersensibilidade *emocional* que se traduz pela complexidade e intensidade emocionais, explicitada por uma larga variedade e intensa vivência de sentimentos. Estes sentimentos podem ser tanto negativos quanto positivos, como ansiedade, excitação, medo, culpa ou autoestima negativa, o que pode colocar a pessoa em risco de depressão e de inclinação suicida. Isso ressalta a importância de se disponibilizar espaço para que estas pessoas sejam ouvidas e assim, os efeitos de tais sentimentos sejam atenuados (DABROWSKI, 1964/2016).

Virgolim (2018, p. 21) ressalta que “[...] forte lembrança afetiva de experiências passadas; preocupação com a morte; intensa solidão; intenso desejo de oferecer amor; preocupação com a justiça; forte senso de certo e errado [...]” e empatia são as características relacionadas a este tipo de supersensibilidade.

As pessoas que possuem maior desenvolvimento na supersensibilidade emocional possuem grande preocupação com os sentimentos do próximo (o que também possibilita a sua autoavaliação e autojulgamento), evidenciada por alto senso de compaixão. Para Virgolim (2018), as supersensibilidades são dispostas hierarquicamente, sendo que a emocional é considerada a de nível mais elevado devido à importância da emoção na formação da pessoa. As supersensibilidades podem ser entendidas com a análise do Quadro 1, elaborado por Virgolim (2018, p. 18):

QUADRO 1 - FORMAS E EXPRESSÕES DA SUPERSENSIBILIDADE

ÁREA PSICOMOTORA
<b><i>Excesso de energia</i></b> <b><i>Grande excitabilidade do sistema neuromuscular</i></b>
Fala rápida, entusiasmo acentuado, busca por atividade física intensa (por ex., jogos e esportes rápidos), pressão para ação (por ex., organizando atividades), expressão forte da vontade, competitividade acentuada. Amor pelo movimento; capacidade de estar ativa e energética; inquietação; dificuldade em ficar parada no lugar
<b><i>Expressão psicomotora de tensão emocional</i></b>
Fala compulsiva, tagarelice; ações impulsivas; hábitos nervosos (tiques, roer unhas), trabalhar compulsivamente ( <i>workaholic</i> ). Busca de saídas psicomotoras para aliviar a tensão emocional.
ÁREA SENSUAL



<b><i>Capacidade sensorial aumentada, prazer estético</i></b>
<p>Prazer em ver, cheirar, provar, tocar, ouvir; e sexo.</p> <p>Desejo de conforto, luxúria, beleza; prazer em ser admirada e ser notada; prazer advindo do gosto e do cheiro, da estética das coisas.</p> <p>Deleite na visão de objetos bonitos, nos sons das palavras, música, forma, cor e equilíbrio.</p>
<b><i>Expressão sensual de tensão emocional</i></b>
<p>Alimentação excessiva; compra compulsiva; masturbação; prazer em ser o centro das atenções.</p> <p>Busca de saídas sensuais para aliviar a tensão emocional.</p>
<b>ÁREA INTELECTUAL</b>
<b><i>Atividade intensificada da mente</i></b>
<p>Curiosidade, concentração, capacidade de grande esforço intelectual; leitora ávida; altamente crítica; senso agudo de observação; capacidade de planejar em seus mínimos detalhes.</p> <p>Paixão por perguntas investigatórias e resolução de problemas; gostam de desafios e de problemas de difícil solução. Persistência em fazer perguntas instigantes, avidez pelo conhecimento e análise, preocupação com problemas lógicos e teóricos.</p> <p>Pensamento reflexivo; busca do entendimento e da verdade; pensamento moral; <b>independência de pensamento.</b></p>
<b>ÁREA IMAGINATIVA</b>
<b><i>Imensa capacidade de brincar com a imaginação</i></b>
<p>riqueza de associação de imagens e impressões, perceptividade; uso de imagens e metáforas na fala e na escrita; alta criatividade, invenção e fantasia; Imaginação vívida; grande sensibilidade.</p>
<b><i>Capacidade de viver em um mundo de fantasia</i></b>
<p>uso frequente do pensamento mágico, de histórias de fadas, criação de um mundo privado, companheiros imaginários, dramatização.</p>
<b><i>Expressão imaginativa de tensão emocional</i></b>
<p>Uso de imagens animísticas, mistura de realidade e ficção, sonhos elaborados, ilusão e fantasia; medo do desconhecido (apesar de gostar do incomum).</p> <p>Baixa tolerância para o tédio; necessidade de novidade.</p>
<b>ÁREA EMOCIONAL</b>
<b><i>Sentimentos e emoções intensificados</i></b>
<p>Sentimentos positivos e negativos, extremos de emoção, emoções e sentimentos complexos, identificação com os sentimentos dos outros; consciência da grande variedade de emoções</p>
<b><i>Expressão somática da tensão emocional</i></b>
<p>Dores de estômago, palpitação do coração, rubor, mãos suadas;</p>
<b><i>Fortes expressões afetivas</i></b>
<p>Inibição (timidez, acanhamento), entusiasmo, êxtase, euforia, orgulho; forte memória afetiva; vergonha; sentimento de irrealidade; medos e ansiedades; sentimentos de culpa; preocupação com a morte; tendência depressiva e pensamentos suicidas.</p>
<b><i>Capacidade para fortes ligações emocionais e relacionamentos profundos</i></b>
<p>Fortes laços emocionais e afetivos com as pessoas, coisas vivas e lugares; ligações afetivas com animais; dificuldade de se ajustar a novos ambientes; compaixão; responsividade aos outros. sensibilidade em seus relacionamentos; solidão.</p>
<b><i>Sentimentos bem diferenciados com relação a si mesmo</i></b>

O **segundo fator** é o *contexto social*. Este fator se refere ao impacto do ambiente social na constituição da pessoa, que está atrelado ao potencial de desenvolvimento de cada ser. Deste modo, Virgolim (2018, p. 11) faz uma observação interessante acerca do pensamento de Dabrowski sobre isso:

Se o potencial de desenvolvimento de um indivíduo é particularmente forte, então a qualidade do ambiente social é de importância secundária; o indivíduo é resiliente e fortemente impermeável ao seu ambiente social. Por outro lado, se o potencial para o desenvolvimento é muito fraco, o desenvolvimento (no sentido aqui proposto) não irá acontecer, mesmo se o ambiente social for bastante estimulante.

Neste sentido, um contexto social saudável tem repercussões positivas sobre a constituição do sujeito, ao passo que um ambiente social insalubre influencia negativamente.

O **terceiro fator** – *dinamismos do terceiro fator* – é, provavelmente, o mais importante dentro da teoria de Dabrowski. Ele se refere à autorregulação do sujeito de se tornar mais determinado, superando, conscientemente, a tendência de responder apenas às suas necessidades biológicas e egoístas. Neste nível de desenvolvimento, o sujeito está comprometido com sua autoeducação e autoajuda, o que Dabrowski chama de autoterapia. O dinamismo é uma energia mental e/ou biológica que direciona o comportamento, utilizando-se de instintos e processos intelectuais e emocionais associados (VIRGOLIM, 2018).

A Teoria da Desintegração Positiva, ou o processo de desenvolvimento da pessoa, acontece em vários níveis. Assim, este referencial teórico está sustentado no conceito de *multiníveis*, ou seja, todo o desenvolvimento humano (incluindo o neurológico) se dá hierarquicamente, de estruturas mais simples e de nível inferior, para estruturas mais complexas e de um nível superior. Os níveis inferiores podem ser traduzidos por automatismo, impulsividade, estereotipia, egocentrismo, falta ou baixo grau de consciência, enquanto níveis elevados mostram consciência distinta, transformação psíquica interior, autonomia e criatividade (DABROWSKI, 1964/2016; VIRGOLIM, 2018).

Para Dabrowski, o verdadeiro crescimento é multinível, pois embora a desintegração corresponda a um processo árduo em vários sentidos, é positiva

(DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b). O autor (ibidem) apresenta cinco níveis de desenvolvimento, apresentados a seguir.

O **primeiro nível**, denominado *integração primária*, corresponde a um pouco ou nenhum desenvolvimento interior, pois o sujeito não vivencia nenhum tipo de conflito, não incitando a reflexão (o que traz crescimento). O sujeito é direcionado a alcançar seus desejos e suas necessidades, focando em si mesmo, e no comportamento competitivo, prezando pela realização social e material. É um nível marcado pelo egoísmo, pelo sucesso pessoal, mesmo que isso signifique prejudicar o outro; impera o individualismo em oposição à empatia e sensibilidade coletiva. No nível um, uma crise não leva à promoção do crescimento interior; em outras palavras, não incita uma desintegração positiva. Isto se dá, por exemplo, por ocasião de um incidente, quando o sujeito responsabiliza o outro e não se compromete. O outro, nesse nível, é usado para alcance do objetivo pessoal. As situações da vida podem promover crises, mas o desenvolvimento é marcado pela desintegração unilateral, isto é, não se gera crescimento, mas decepção. Neste sentido, os problemas são resolvidos, mas usando-se de estratégias já conhecidas (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b; FORTES-LUSTOSA, 2004).

No **segundo nível**, *desintegração unilateral*, o sujeito experimenta algum tipo de inquietação interna, pois começa a ter consciência de si e do universo. Contudo, essa inquietação não se traduz em crescimento interno, uma vez que as escolhas do sujeito são governadas de acordo com os valores e disposições subjacentes ao grupo social do qual participa. Trata-se de um estado com domínio dos sentimentos de indecisão, inferioridade e necessidade de aprovação e reconhecimento, talvez pela ausência de um escopo de princípios e valores definidos, com busca de soluções para resolução das dificuldades fora de si mesmo (FORTES-LUSTOSA, 2004). É considerado um nível de desintegração porque não existe, de fato, um crescimento interior (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b). Esse nível se distancia da estrutura mental do nível anterior e prepara o indivíduo para um novo nível de desenvolvimento. Assim, a desintegração pode se configurar como negativa (quando o sujeito se detém na vivência de conflitos e emoções negativas) ou neutra (quando volta ao nível anterior ou se reintegra a um nível mais alto). O que determina se a desintegração será negativa ou neutra é a pré-disposição genética em maior

preponderância do que a influência do contexto social ((DABROWSKI, 1964/2016; VIRGOLIM, 2018).

O **terceiro nível**, denominado *desintegração espontânea ou multinível* é onde, de acordo com Dabrowski (1964/2016), se tem o início do desenvolvimento emocional. Esse estágio de desintegração é impulsionado por alguma situação externa (morte de um ente querido, doença grave, entre outros) ou interna (experiência mística, por exemplo). Pode-se dizer que o indivíduo tem consciência sobre quem é e quem pode se tornar e, deste modo, empreende uma busca para efetivar e vivenciar condições melhores de experiência objetiva e subjetiva. O sujeito toma, notadamente, um estado de consciência do “que é” para o “que deveria ser”, que é uma posição elevada do *self*. Neste nível é possível que o sujeito experimente sentimentos de remorso, arrependimento, angústia, tristeza, humilhação, estresse, até como resultado da consciência de quem é ou o que fez. Existe o conflito entre a pré-disposição instintiva de cuidar de si (de pensar em si mesmo) e a consciência da necessidade de empatia, da responsabilidade pelo outro. Dito isso, se a pessoa se permitir a esse crescimento interior - o de desenvolver recursos mais refinados, traduzidos por um conjunto de princípios e ações mais elevados, tende-se a ocorrer uma desintegração positiva (FORTES-LUSTOSA, 2004; DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b). Neste nível, o sujeito desfruta de uma maior consciência de si e começa a vivenciar sua escala de valores no modo de lidar consigo e com o próximo.

O **quarto nível**, *desintegração multinível organizada ou direcionada*, versa sobre um estágio avançado de desenvolvimento que “[...] constitui a síntese e a organização do meio psíquico”, no qual o sujeito consegue materializar aquilo que idealiza. Assim, a pessoa está mais responsável consigo mesma e com o outro, traduzindo-se em sentimentos de autoaceitação, liberdade de conveniências sociais e empatia, como também de estabilidade de escopo de princípios (FORTES-LUSTOSA, 2004; DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b). Neste nível de desenvolvimento, a pessoa se torna mais voltada para o próximo do que para seus interesses, uma vez que, após a experiência do terceiro nível, o sujeito intencionalmente elege valores superiores em detrimento daqueles inferiores para conduzir seus comportamentos. Isso é expresso por um senso de justiça social e de empatia. Quando em crise, o sujeito ocupa-se dela,

desenvolvendo autonomia, autoeducação e autopsicoterapia (VIRGOLIM, 2018).

O **quinto nível**, *integração secundária*, se refere a um desenvolvimento muito avançado, já que compreende uma reestruturação psíquica à medida que passa a imperar no sujeito valores universais, como o amor e a compaixão. O interesse pelo outro supera o egocentrismo, condição que poucos conseguem atingir. Esse nível representa a mudança radical em relação ao nível I (da integração primária) e caracteriza o final do processo (FORTES-LUSTOSA, 2004; DANIELS; PIECHOWSKI, 2009b). Este nível é considerado a conquista da personalidade, a plenitude do desenvolvimento humano. O comportamento é governado por uma alta hierarquia de valores que a pessoa mesma elegeu para si. Os conflitos interiores são extintos, uma vez que o sujeito está totalmente motivado pelo outro e apresenta altos níveis de empatia.

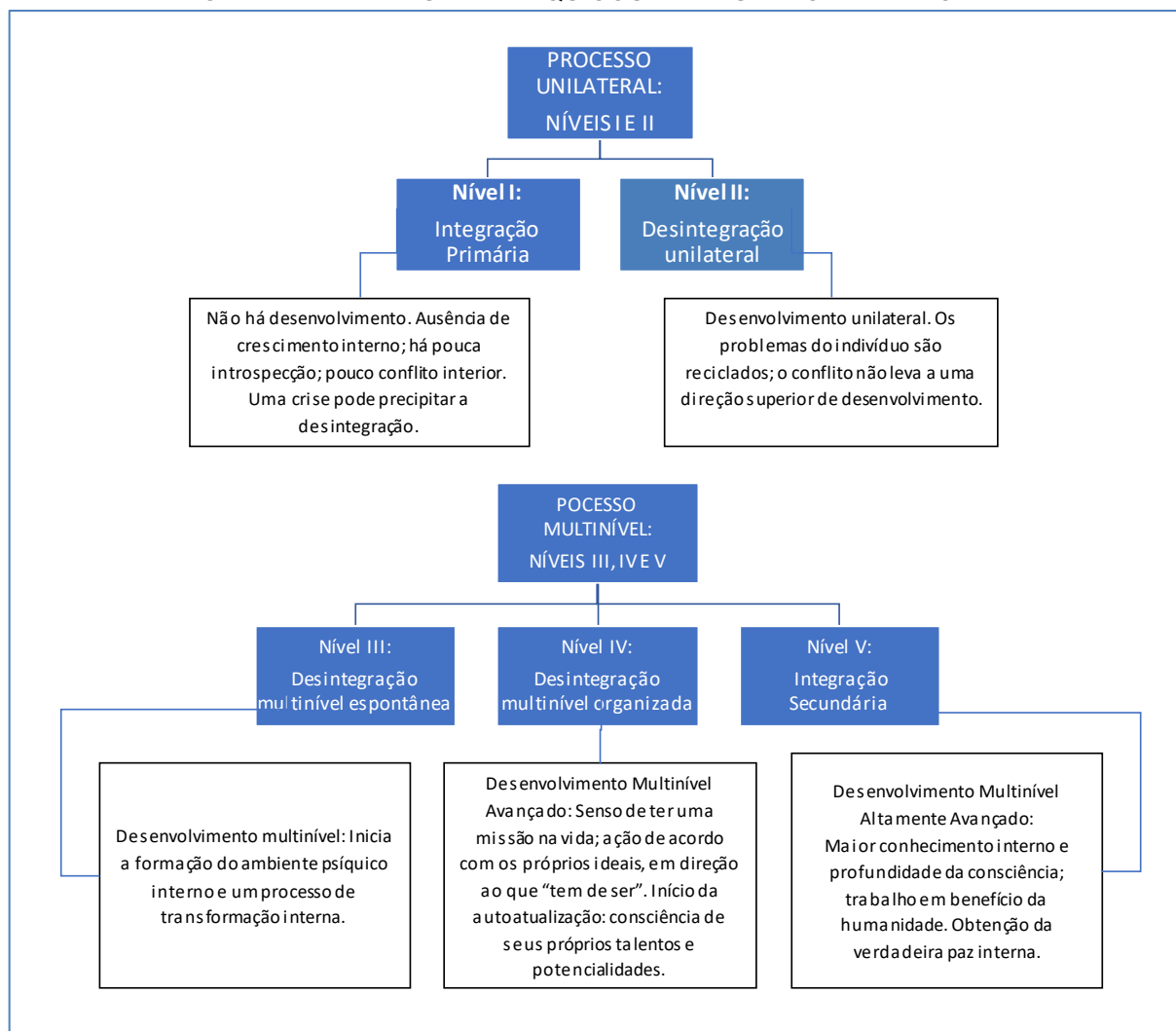
O conceito de **multinível**, por sua vez, defende a ideia de que cada experiência humana varia de acordo com o nível ou o tipo de desenvolvimento em que o sujeito está. Assim, a pessoa pode sentir alegria derrotando alguém ou ao encontrar seu amado. No primeiro caso, diz-se que a pessoa se encontra em um nível emocional baixo; enquanto o segundo caso se está em um alto nível emocional. Para Dabrowski e Piechowski (1977), esse processo de crescimento é multinível, pois embora a desintegração corresponda a um processo árduo, em vários sentidos ela é positiva.

A passagem de um nível para outro é proporcionada, em grande medida, pelo conflito, que também decorre hierarquicamente, isto é, o conflito dado diante da não satisfação de necessidades básicas é inferior comparado àquele propulsionado por valores avançados (VIRGOLIM, 2018).

O conflito interno abarca emoções como desespero, ansiedade, angústia, culpa entre outras, influenciando o estado do sujeito, como a depressão. Deste modo, é possível constatar que as emoções são motores que dirigem o desenvolvimento. Mesmo as emoções negativas, embora desagradáveis, são importantes para o alcance de um nível mais elevado na integração das estruturas mentais e, portanto, para se atingir um nível superior na personalidade.

A base teórica de Dabrowski pode ser melhor compreendida por meio da análise do Diagrama 1, que mostra os níveis de desenvolvimento, segundo a Teoria da Desintegração Positiva (VIRGOLIM, 2018, p. 12):

DIAGRAMA 1 – NÍVEIS HIERÁRQUICOS DE DESENVOLVIMENTO



FONTE: VIRGOLIM (2018, inspirado em Daniels e Piechowski, 2009a, reproduzido com permissão dos autores).

Diante do explanado, observa-se que a Teoria da Desintegração Positiva é uma teoria da personalidade que explica o desenvolvimento humano, não por estágios fixos ditados por faixas etárias, mas pelo avanço progressivo e hierárquico de níveis, no qual o ser humano progride de um nível baixo e básico (como o egocentrismo) para um superior (altruísmo). O instinto de desenvolvimento é o que possibilita que se avance para um nível superior. São cinco níveis de desenvolvimento da personalidade e a transição se dá por meio de desintegração e reestruturação de estruturas mentais (VIRGOLIM, 2018).

Esse processo que desintegra é positivo e é o que promove o desenvolvimento do sujeito.

Na teoria em questão, os níveis de desintegração, isto é, de “desagregação”, estão dispostos hierarquicamente, do inferior para o superior, o que significa que o nível emocional tem sinônimo de crescimento interior. Nesse sentido, é possível que um jovem atue em um nível emocional mais elevado que um adulto, já que seu comportamento e expressões emocionais não se relacionam com maturação biológica e sim com o nível de desenvolvimento.

Sobre os conceitos-base propostos por Dabrowski, se faz importante mencionar que, embora necessárias, as dimensões de supersensibilidades não são suficientes para o desenvolvimento de multiníveis. A supersensibilidade indica que as experiências são vividas de forma mais profunda, o que não significa tão somente experiências com mais curiosidade, prazer sensorial, imaginação e emoção; pressupõe, sobretudo, uma qualidade mais complexa.

Para Dabrowski, o **desenvolvimento autêntico, ou o desenvolvimento de vários níveis**, significa ir além de nossa constituição inata e restrições ambientais. Ele requer a realização de um compromisso com a sua própria verdade interior especial em harmonia com as necessidades e os valores dos outros e as suas verdades interiores. (DANIELS; PIECHOWSKI, 2009a, p. 16, tradução nossa).

Em outras palavras, a pessoa percebe que o seu estado atual já não condiz com seus valores, o que requer que ela deixe o nível atual para alcançar um superior.

Embora a Teoria da Desintegração Positiva não seja uma teoria de superdotação, ela propicia um melhor entendimento sobre as características e necessidades dos sujeitos partícipes desta população. Para Silverman,

A teoria de Dabrowski fornece um roteiro para orientar a exploração da vida interior mistificadora dos dotados. Esta lente leva o estudo da superdotação para fora da sala de aula em direção às cavernas subterrâneas do Eu - a busca implacável de significado, autoconsciência, compaixão, por tudo que se pode tornar um ser humano. (SILVERMAN, 2009b, p. 01, tradução nossa).

Neste sentido, Piechowski (1997) alerta que dificilmente se encontrará uma pessoa superdotada que exiba nenhum ou um baixo nível de qualquer um dos tipos de supersensibilidade. Destarte, as características de intensidade e sensibilidade em maior profundidade podem ser vistas precocemente nas

crianças superdotadas, manifestadas pela intensidade de ser. Dabrowski (1972) chegou à mesma conclusão depois de realizar um estudo que evidenciou que pessoas criativas e superdotadas possuem níveis mais altos de supersensibilidade. Tal ideia é corroborada por Silverman (2009b), a qual destaca que, no caso do superdotado, as supersensibilidades imaginativa, intelectual e emocional estão em evidência.

Daniels e Piechowski (2009a, p. 16, tradução nossa) argumentam: “vemos indicadores precoces de potencial de desenvolvimento, níveis particularmente altos de supersensibilidade, a intensidade, a sensibilidade, a consciência moral e ética e tendências em direção à perfeição (...)”. Apesar disto, as supersensibilidades não podem ser tidas como características específicas da superdotação. Elas são componentes que alimentam, impulsionam e promovem o desempenho dos sujeitos.

Dabrowski (1964/2016, p. 16) ressalta que existe uma diferença entre o processo de desintegração no desenvolvimento da personalidade de uma pessoa de inteligência mediana e o de uma pessoa superdotada, sendo que na primeira, o foco é o auto aperfeiçoamento e na segunda se dá por meio do instinto da criatividade. Além disso, “a primeira diz respeito à estrutura psíquica total, a segunda apenas a certas partes da organização psíquica”.

A exploração acerca das dimensões de supersensibilidades sugere que essas sejam de fácil notoriedade por meio das expressões do sujeito. Entretanto, algumas vezes podem estar camufladas. Não obstante, alguns indivíduos escondem sua sensibilidade e intensidade emocional para não serem vistos como diferentes do seu grupo social, o que pode gerar algum tipo de sofrimento, devido à incompreensão sobre o que acontece consigo mesmo.

As supersensibilidades não são socialmente apreciadas, uma vez que são interpretadas como ansiedade, imaturidade emocional, hiperatividade, dentre outros; ao passo que, para Dabrowski (1964/2016), estas de natureza positiva, já que podem promover o desenvolvimento do sujeito.

Pode-se inferir os desafios de se vivenciar e entender as emoções dos sujeitos superdotados, dada a grande intensidade a que estão expostos. Esses sentimentos podem configurar uma sensação de diferença, levando o superdotado a se auto perceber como fora da “normalidade”, atribuindo culpa

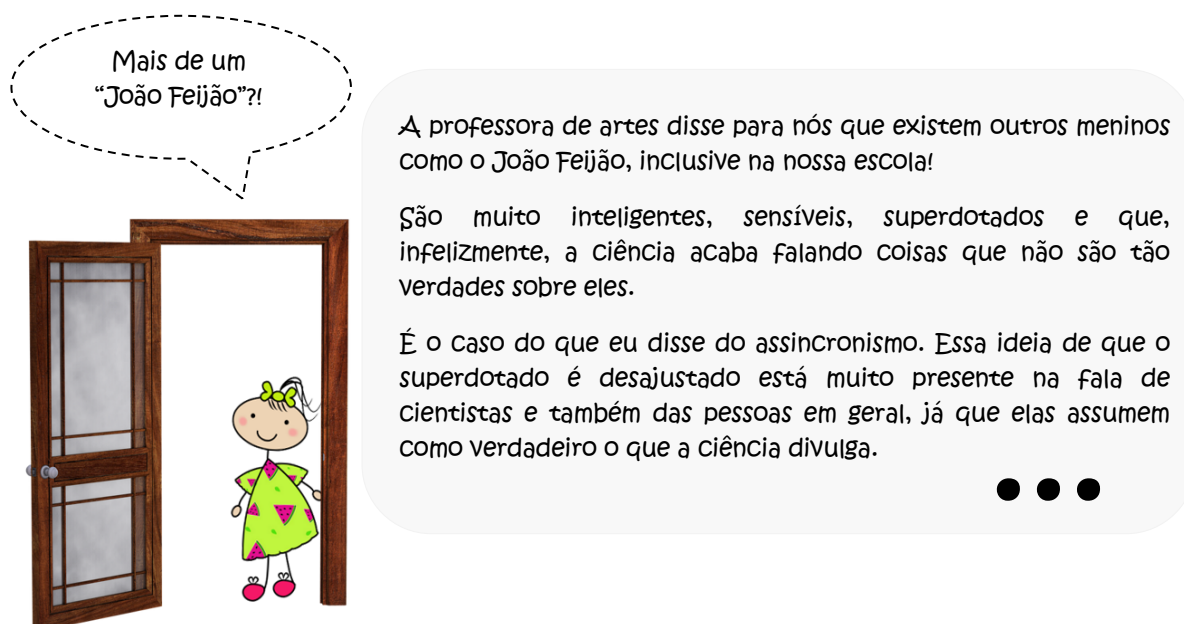


para si, inclinando-se a pensar que há algo errado com ele, podendo acarretar sentimentos de desânimo, depressão, ansiedade, entre outros.

É neste contexto que a supersensibilidade pode representar um desafio para o superdotado, não por ele propriamente dito, mas pela aceitação do meio social, já que não é incomum que seu comportamento seja lido equivocadamente como inadequado e/ou exagerado. Para Daniel e Piechowski (2009a, p.15, tradução nossa), “[...] os aspectos de intensidade são confundidos com indicadores de potencial de patologia e não como sinais de forte potencial de desenvolvimento”.

Com base nos pressupostos teóricos de Dabrowski, pode-se averiguar que a Teoria da Desintegração Positiva se faz como um adequado arcabouço para compreensão do desenvolvimento emocional e, particularmente, para o estudo da personalidade do sujeito superdotado, pois permite que esse seja compreendido para além da noção de estágios e de maturação, aproximando-se da postura defendida nesta oportunidade.

## 2.6 O PODER DO DISCURSO CIENTÍFICO NA MANUTENÇÃO DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO



A ciência, responsável em grande medida por transformações tecnológicas, culturais e sociais, exerce influência no direcionamento da vida do ser humano. Muitas das coisas que o homem dispõe e faz uso para facilitar sua vida é fruto do esforço científico.

Sabe-se do valor do discurso científico no bojo da sociedade, à medida que tenta se aproximar de verdades (RODRIGUES; GRUBBA, 2012). Sua constituição e diferenciação dos demais saberes - do senso comum, do religioso, do filosófico -, traz subjacente uma linguagem distinta, específica, que "[...]" permite o controle e estabelecimento de um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 2004, p. 13). Assim, as falas presentes nos espaços da ciência tomam uma posição de poder quando são as únicas possibilidades de verdade, demarcando e calando os sujeitos dos quais se fala.

É inegável o respeito que se tem para com o conteúdo de natureza científica. O imaginário social traz intrínseca a ideia de que o "[...]" discurso científico assinado por determinado autor (reconhecido e aceito) está ligado diretamente ao que se toma como verdade" (CARVALHO; NERING; PASSOS, 2008, p. 05).

Adota-se essa referência para se defender a hipótese de que a passagem de Terrassier pelos postos da ciência fez com que seus escritos tomassem uma posição de verdade. Isso pode, neste sentido, explicar a recorrência da literatura em reproduzir a concepção de desajuste frequentemente atribuída ao sujeito superdotado, traduzida pelo conceito de dissincronia, cunhado pelo referido teórico.

Para Kuhn (1997, p. 29), como se está inserido em um paradigma vigente, a tendência da ciência é lançar mão dos conhecimentos que se tem como verdade científica para explicar algum fenômeno, permanecendo “[...] firmemente baseada em uma ou mais realizações passadas (...)”. Tais realizações já conhecidas é que acabam por fundamentar toda a prática.

Nas palavras de Adinolfi (2007, p. 08), trata-se da “inscrição num já-dito, numa memória discursiva, num já-estabelecido”, o que parece ser um motivo pelo qual os autores contemporâneos defendem com tanta veemência os pressupostos apresentados por Terrassier. Isso porque, enquanto pesquisadores, esses estão “[...] sempre propensos a fazer uso das teorias que nos constituem” (KUHN, 1997, p. 357).

Essa inscrição no *já-dito*, no estar amparado a algo já falado por alguém aprovado no meio acadêmico, pode ser um limite para o desenvolvimento da ciência ou são, nas palavras de Bachelard, os “obstáculos epistemológicos” que impedem o avanço do conhecimento; isto é, “[...] uma forma de resistência do próprio pensamento ao pensamento” (RODRIGUES; GRUBBA, 2012, p. 318). Obstáculos que, de acordo com Gregoire<sup>7</sup> (2017), podem ser de dentro e fora da mente do pesquisador: dentro, pelo viés cognitivo, tratando-se das epistemologias; e fora, quando se limita ao modelo dominante de ciência, ao paradigma científico atual.

Para Foucault (2004, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Seguindo o pressuposto foucaultiano, pode-se entender que o sentido de verdade atribuído ao termo assincronismo, que lê o superdotado como desequilibrado, é coercitivo no momento que determina *a priori* como será o desenvolvimento dele.

---

<sup>7</sup> Conferência apresentada no II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, realizado no período de 27 a 29 de junho de 2017 na cidade de Campinas, SP/BR.

A ciência se faz buscando no passado, olhando para o presente e futuro. Contudo, infere-se que o cientista se vale das memórias e dos saberes previamente construídos, assimilando-os em seus escritos e preleções, muitas vezes sem a necessária problematização, o que parece ser o caso da ideia de assincronismo. Não obstante, com base em Adinolfi (2007, p. 06), “os sentidos de uma palavra passam também pelo que ela não diz (...)”, o que requer a consideração de que existe uma historicidade imbuída no conceito, já que cada discurso é construído em um dado contexto histórico.

É preciso tomar cuidado para não se apagar a historicidade na constituição do sentido dos conceitos postos cientificamente. Apagar essa historicidade, não problematizar, também é uma relação de poder na ciência, na linguagem *foucaultiana*. Destarte, é oportuno destacar as contribuições de Terrassier quando da proposta da ideia de dissincronia, o que despertou o olhar para as necessidades do superdotado; por outro lado, tendo como prisma a construção histórica do conceito, não se pode continuar a perpetuar e reproduzir o pressuposto que naturaliza o superdotado como desajustado.

Kuhn (1997) chama de “ciência normal” a prática de pesquisa quando se adequa a realidade investigada às teorias aprendidas na formação do pesquisador, e a comparada com a montagem de um quebra-cabeça:

Assim como na montagem do quebra-cabeça, já se sabe aonde se quer chegar. Se houver um encaixe de peças errado, o que se deverá fazer não é questionar o motivo pelo qual isso ocorreu, mas sim retirá-la e colocá-la no seu devido lugar. À ciência, e ao cientista, caberia a função de encaixar a peça certa no local correto com base nas evidências que as demais peças lhe dão, ou seja, aquilo que já foi feito por outros cientistas anteriormente e que funcionou. A ciência normal não está preocupada em criar novidades, mas em se especializar naquilo que já está posto pelo paradigma vigente.

Assim como o desenho de um quebra-cabeça, já se sabe de antemão onde se vai chegar. No caso do superdotado, já se parte do pressuposto de que vai apresentar um desajuste, o assincronismo. Aqui não se pretende, em hipótese alguma, negar a relevância do discurso científico ou da ciência, propriamente dita. Reconhece-se a importância desta para o bem da sociedade e especialmente para a vida do humano, bem como para a compreensão da realidade. O que se pretende é chamar atenção para o fato de que, no caso do

desenvolvimento do superdotado, esse discurso acabou por legitimar uma concepção sobre o sujeito que estigmatiza e rotula.

Essa tendência ocorra, talvez, pelo fato de a sociedade, de modo geral, estar marcada por conceitos e crenças rígidas, conformistas e reducionistas. Assim, não raramente, aspectos que formam o sujeito são ignorados. Por assim ser, a ciência moderna frequentemente desconsidera a influência do campo das emoções e da sensibilidade subjetiva – conforme anteriormente explanado –, reduzindo-se somente a teorias e conceitos fixos constituídos ao sabor de uma lógica linear.

Trata-se de uma perspectiva dualista de ciência que insistentemente divide o sujeito em prol de seus recortes de pesquisas – ainda que se aceite a necessidade de se eleger temáticas de investigação –, defende-se que ela ocorra apenas para fins didáticos e que, durante a análise, é preciso se considerar o ser humano em sua totalidade e complexidade.

Aquele modelo de ciência desumaniza o sujeito, higienizando suas diferenças. No caso do superdotado, este é separado em cognição, em emoção e em social, gerando a ideia de assincronismo, o que diminui e pré-determina a pessoa, reduzindo os fenômenos sociais a comportamentos individuais próprios da visão dualista de ciência. Sobre isso, Pan (2003, p. 29) ressalta que “[...] considera-se importante dar visibilidade aos fenômenos psíquicos a partir da história das interações sociais configuradas pelos discursos que permeiam a vida social da criança na escola”.

Recorre-se à necessidade de humanização da ciência. Defende-se que, provavelmente, a única maneira de superar essa deficiência é olhar os fenômenos a partir de uma premissa monista, que considera o ser como uma única unidade de análise. Diante disso, apresenta-se o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada como uma possibilidade de fazê-lo, a ser observado no próximo tópico.

### CAPÍTULO III - COMPONENTE TEÓRICO: PERSPECTIVA RELACIONAL DE ASSINCRONISMO

*(...) aprendemos o quanto a estrada que separa o coração e a mente  
se assemelha a um típico vale de sombras.*

**Felipe Vilela**

Todo ano tem feira de ciências na escola e todos os alunos precisam fazer um trabalho em grupo. Eu decidi convidar o João Feijão para entrar na minha equipe porque seria chato ele ficar sozinho, de novo.

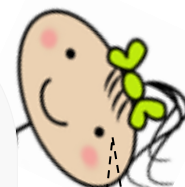
Na verdade, meus amigos não queriam muito. Depois de muita insistência de minha parte, eles aceitaram. Ficou mais complicado ainda de fazer o trabalho quando a gente precisou se reunir na casa dele! O nosso medo era que a casa fosse ser tão esquisita quanto ele!

Mas, chegando lá, eu tive uma grande surpresa. Aliás, todos os meus amigos também! A casa dele era normal, igualzinha à nossa! Conhecemos os irmãos dele: uma menina e um menino. Até aí tudo bem, até ficarmos sabendo que eles também são superdotados! João Feijão estava acompanhado de alguns colegas, que ele conheceu num lugar chamado sala de recursos.

Eles estavam lá para nos ajudar a fazer o trabalho. Um desses colegas entendia tudo sobre como fazer maquetes, o outro entendia de robôs e coisas eletrônicas. Perto deles, João Feijão parecia um menino normal! Na verdade, fui eu que comecei a me sentir estranha. Eu não conhecia os assuntos que eles conversavam e muito menos via graça nas piadas deles! Mas, aos poucos, fui entendendo! A casa do João tinha tanta coisa legal! Eu vi instrumentos musicais feitos por ele e seus irmãos, muitos gibis e mangás, uma biblioteca gigante, globo terrestre, uma coleção de minerais e outra de dinossauros e tantas outras coisas que nem cabem aqui! Claro, havia um espaço reservado para as experiências com feijões. Sabe, entendi que os assuntos esquisitos que sempre estavam na boca do João era por que meus colegas e eu não conhecíamos! E a gente nem tinha se esforçado para tentar entender e, principalmente, aprender com o João feijão sobre tanta coisa legal e diferente.

Eu comecei a falar na escola o quanto eu me diverti por ter ido na casa do João Feijão e todos da turma quiseram ir também! De repente, todos ficávamos perto de João feijão para brincar com ele!

A gente passou a tentar entender melhor. Aos poucos, conseguimos perceber que não é o João que é estranho, a gente que não sabia da existência de tantas coisas legais que ele já sabia!



A história  
está tão  
legal que  
mal tem  
espaço para  
minhas  
fotos!

Diante do explanado até aqui, pode-se constatar que o modo que se tem compreendido o sujeito superdotado – naturalmente como desajustado, que apresenta desequilíbrio entre os aspectos cognitivo e afetivo-emocional -, reforça uma concepção tradicional de cunho dualista que separa, divide o ser humano, à medida que o considera com maior nível de desenvolvimento no domínio cognitivo em arbitrariedade ao domínio afetivo-emocional. Deste modo, este capítulo dedica-se a apresentar algumas das premissas do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA*, de autoria de Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo), perspectiva essencialmente interacional, as quais sustentam uma nova leitura do conceito de assincronismo, referencial abordado a seguir.

### 3.1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

A ciência se desenha como um cenário de encontros e contradições, perfazendo-se uma arena que abarca diversos discursos. Sobre isso Luna *et al* (2013, s/p) ressalta que a ciência “[...] chega a promover conceitos corretos, mas que, devido à abordagem exageradamente recortada dos fenômenos psicológicos, acaba por impedir uma apreensão universal do que seja, de fato, o desenvolvimento humano”.

Nesse contexto, tem-se a psique humana que, embora existam autores que se encontrem na maneira de apresentar e compreender esse fenômeno, ainda é possível observá-lo como um campo de posições incongruentes. Provavelmente não se trata do fenômeno em si mesmo, mas as leituras e as defesas realizadas por seus teóricos. Isso posto, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013b, p. 10) destacam que:

A psique é uma manifestação que, por apresentar tanta complexidade, parece não ter fronteiras muito claras e nítidas ou de normalização que possam ser estabelecidas convictamente. O resultado disso é uma história, ligada à construção de uma lógica disciplinar, de múltiplas possibilidades teóricas.

Destarte, tem-se o STAA como um arcabouço teórico que “[...] expressa a tese de que o ser humano – [...] pode ser visto sob a perspectiva de sua psique, por conta de esta administrar suas ações/interações – [...]”. Assim, o STAA

propõe a explicar o desenvolvimento humano a partir da apresentação da constituição e funcionamento desse domínio psicológico. O STAA versa sobre o agrupamento de “[...] argumentos que ensejam formular o sentido da psique humana e, por conseguinte, da cientificidade do conhecimento” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 61).

Para compreender a psique em sua forma e função, se faz importante conhecer, necessariamente, os principais constructos que sustentam os pressupostos teórico-metodológicos do STAA, sendo eles: *monismo*, *interação*, *linguagem*, *sensibilidade*, *abstração*, *entropia*, *meta-abstração* e *homeostase* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

O primeiro constructo apresentado é o **monismo**, já que alude ao alicerce que sustenta todo o corpo teórico do STAA. Partindo da premissa de que a realidade é, em sua máxima, organizada e reduzida a um princípio constitutivo único, defende-se que, por meio do monismo, é possível integrar todas as concepções de mundo e dos fenômenos. Isto é, “[...] a ideia de que a realidade é constituída por um princípio único, um fundamento elementar, sendo os múltiplos seres e seus modos redutíveis, em última instância, a essa unidade.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p. 15). Assim, embora exista a multiplicidade de posições e crenças no universo, a realidade pode ser interpretada de maneira sistêmica com a harmonização das contradições – expressão do monismo.

Tendo em vista que a realidade é dual (condição de ser interacionista), é esperada a ocorrência de contradições na circunscrição do mundo (SANT’ANA-LOOS, 2013), visualizadas através das diferentes posições, pontos de vista e crenças. Assim, a harmonia entre as contradições se perfaz por meio da **interação**. Pode-se dizer que o mundo é uma grande rede de interação, a qual promove o intercâmbio das diferentes partículas e interpartículas que constituem o tecido cosmótico (extensão do cosmos). Para tanto, requer o diálogo (ou a reatividade interacional) para viabilizar a aproximação, a troca, a atualização e a (trans)formação de paradigmas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Diretamente implícito a esse contexto está o constructo da **linguagem**, pois é por meio dela que se consegue realizar as conexões dentro da existência (seja ela subjetiva ou objetiva). Ela atua na promoção da “autoatualização” e



“auto modificação” de acordo com as diferentes demandas do contexto; “isso ocorre porquanto a linguagem é uma estrutura dinâmica realizável dualmente, isto é, por duas perspectivas separadas que almejam algum tipo de acordo ou convenção.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p. 10).

Neste sentido, a linguagem favorece o registro da apreensão da existência, a percepção da realidade, daquilo que está posto nas interações, fazendo uso da **sensibilidade** e da **abstração**. Da sensibilidade, porque é o canal pelo qual se coleta os dados da realidade; e da abstração, porque propicia a extração da essência e do significado da realidade.

Assim, a abstração possui uma “função psíquica por excelência”, uma vez que ancora o pensamento e a linguagem; é o processo de abstração que possibilita ao ser humano alcançar um alto nível de pensamento (ação intelectual) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.11). Como afirmam os mesmos autores: “[...] em nível avançado, promove a identidade humana, de espécie que se perfaz pelo pensamento e pela linguagem simbólica, bem como dos produtos que destes emergem [...]” (ibidem, 2013b, p. 12).

Apoiados nos escritos de Devlin (2004), Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d) apresentam, inicialmente, quatro níveis de abstração<sup>8</sup>: de nível 1, de nível 2, de nível 3 e de nível 4.

A *abstração de nível 1* refere-se, na verdade, ao estado de inexistência de abstração, quando os pensamentos são relacionados totalmente a objetos observáveis no espaço direto. Este nível de abstração estabelece uma relação direta com a experiência concreta.

A *abstração de nível 2*, por sua vez, versa sobre pensamentos a respeito de elementos existentes e conhecidos pelo sujeito, mas que não estão observados no espaço direto. Neste nível, a abstração alude para a construção de ideias/imagens mentais de elementos que não estão fisicamente expostos no ambiente, sendo a memória um elemento importante.

A *abstração de nível 3* faz menção a pensamentos acerca de objetos verdadeiros, que a pessoa tomou conhecimento de algum modo, todavia não o

---

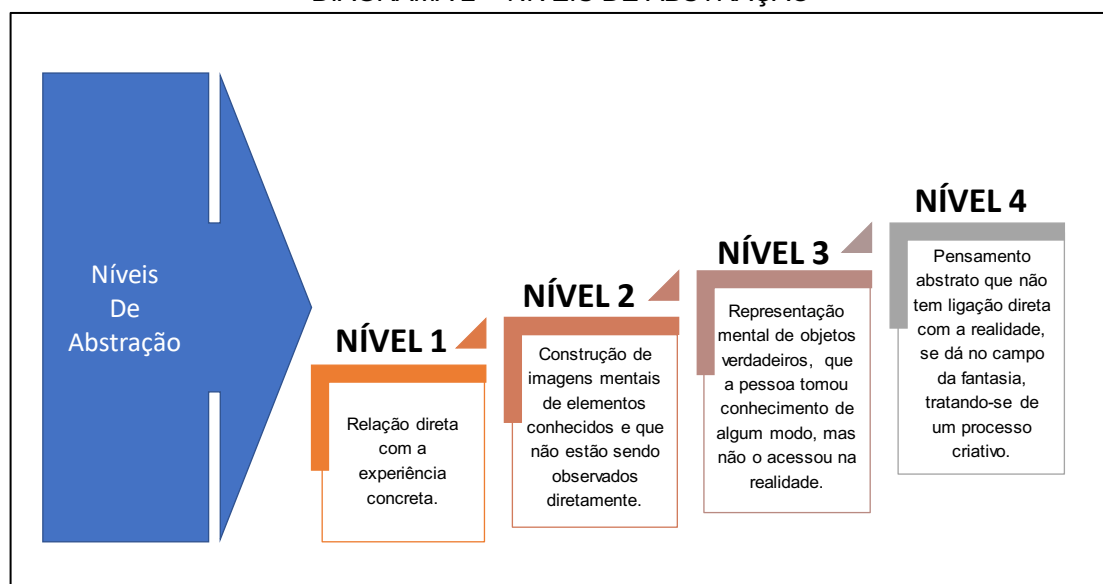
<sup>8</sup> A abstração é uma atividade intelectual que permite se distanciar dos objetos concretos. É um conceito adotado por diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da Filosofia, do Direito, da Arte, da Psicologia, entre outras. Neste trabalho, adotou-se a perspectiva desta última ciência, sendo que a interpretação dentro da arena psicológica é heterogênea e o aqui apresentado é uma das possibilidades de entendimento e explicação da abstração.

acessou na realidade. A linguagem, como um sistema de signos compartilhados culturalmente, é um exemplo, pois ela é uma representação – conceito encontrado também nos escritos de Vygotsky (1989). Este nível de abstração permite ao sujeito construir ideias mentais sobre objetos verdadeiros que não foram experienciados concretamente por ele, como é o caso dos fenômenos naturais, por exemplo. Embora o sujeito não tenha tido a experiência real de um terremoto, é capaz de imaginar do que se trata, podendo, inclusive, ser afetado pelo sofrimento das pessoas que tiveram a experiência concreta. Dito isso, pode-se constatar que este nível de abstração envolve uma construção mental muito mais complexa que os níveis anteriores, dando-se, principalmente, no campo emocional, da experiência emocional.

A *abstração de nível 4*, por fim, trata do pensamento abstrato, aquele que se distancia da realidade concreta (pensamento “distanciado”) (CEBULSKI, 2014; KLOEPPEL, 2014; SILVA, 2014, p. 160). Este nível de abstração tem pouca ligação com a realidade concreta e cultural, pois se dá no campo da fantasia, tratando-se de um processo altamente criativo.

Os níveis de abstração podem ser melhor visualizados no Diagrama 2:

DIAGRAMA 2 - NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO



FONTE: A autora (2018, inspirada nas premissas do STAA, aqui expostas com permissão de seus autores).

A explicação acerca dos níveis de abstração é uma tentativa de elucidar como o ser humano se apropria da realidade que o cerca. Isso significa que o homem, aos poucos, se distancia da realidade concreta e vai criando

representações mentais do elemento concreto. Isso se desenvolve numa escala até chegar a um grau de representação tal onde se alcança a linguagem simbólica.

Importante mencionar que Vygotsky (2009), ao estabelecer relações entre imaginação e a realidade, buscando explicar os processos imaginativos humanos, corrobora as explicações sobre os níveis de abstração. O autor (ibidem) destaca que a imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade da experiência anterior da pessoa. A imaginação se desenvolve a partir de elementos concretamente conhecidos, passando depois para uma outra condição – imaginar o que não viveu concretamente. A imaginação transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo, porque se baseia na narração ou descrição da experiência de outros.

Acredita-se que um dos indicadores de saúde psíquica seja conseguir transitar por todos os níveis de abstração. Assim, seria possível em um dado momento construir um raciocínio altamente abstrato e, em seguida, trazê-lo para a realidade concreta, por exemplo.

Os níveis descritos de abstração não são estáticos, o que sugere um deslocamento entre eles, provocado pela **entropia**, ou seja, a força natural de os sistemas entrarem em desordem e colapso (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Em outras palavras:

[...] energia [que] cria as possibilidades de trânsito dentro dos níveis de abstração, sendo o que nos permite “enxergar” a realidade dinâmica, pois atua no sentido de promover ações (ou interações) que circunscrevem o universo. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 72).

Silva (2014) apresenta a entropia como responsável por provocar as interações que circunscrevem o universo. Esse deslocamento entre os diferentes níveis de abstração, também nomeado pelo STAA de *fluidez interníveis* ou *trânsito interníveis*, é importante para que:

[...] mesmo que se ganhe amplitude de pensamento (chegando até o pensamento meta-abstrato), o humano não se desconecte do mundo concreto – dos níveis mais elementares que situam grande parte de suas interações, onde a vida “de fato” acontece. (KLOEPPEL, 2014, p. 60).

Ainda de acordo com a explicação fornecida por Silva (2014, p. 145), a “entropia é um conceito que procura explicitar certa tendência natural de as coisas (sistemas) entrarem em um estado de desordem”. Num primeiro momento, a entropia parece ser negativa, porquanto provoca o caos e a desorganização. O STAA a toma como positiva quando o sujeito alcança a consciência da atual desordem e da necessidade de organização dos sistemas e, por conseguinte, se permite à conquista da harmonia. Nesse sentido que o STAA apresenta um quinto nível de abstração, a **meta-abstração**, isto é, quando se consegue identificar e apreender os “atratores caóticos” e, deste modo, regular a entropia positiva (o desequilíbrio interno) com a entropia negativa (a desordem externa) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 14).

Quando o movimento de entropia se torna truncado, isto é, não se consegue buscar os níveis de interação junto da realidade, tem-se um alto grau de estresse. Deste modo, o STAA apresenta, por meio da sigla “PARE”, o que conceitua como a consequência da má gerência da entropia: *paradoxo (P)*, *anacronia (A)*, *redundância (R)* e *espaço (E)* – entraves no trânsito interníveis, referindo-se a:

[...] o *paradoxo* (pode ser representado por paralelas que nunca se encontram, como as dicotomias que regem nossas vidas); a *anacronia* (o trânsito de um nível ao outro ocorre em tempos diferentes, descompassados, desajustados em relação à realidade); a *redundância* (quando o indivíduo persevera em um determinado nível e não consegue sair dele, como “um cachorro que corre atrás do próprio rabo”); e o *espaço* (enquanto lacuna, um *gap* que distancia demasiadamente um nível do outro, dificultando o acesso entre eles). (KLOEPPEL, 2014, p. 61).

Cebulski (2014) alerta sobre a necessidade de se averiguar a gestão da abstração, posto que, se ela for gerida ou utilizada erroneamente, pode levar o indivíduo a ler a realidade de modo desfigurado, fragmentado, distanciado e desconectado; ao passo que, se gerenciada de maneira integrada e totalizante, a abstração pode revelar novos ângulos da realidade e ainda (re)elaborá-la, promovendo harmonia no bem comum.

Essa harmonia - requisito *sine qua non* para a interação - é também nomeada de **homeostase**, referindo-se ao “processo de regulação através do qual um organismo se mantém em constante equilíbrio” (MICHAELIS, 2016). Nesse processo, todas as suas funções, como também a sua própria

constituição, estão equilibradas em confluência com a realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

A adoção do conceito de homeostase neste contexto é “emprestada” da Biologia. Nele se perfaz a ideia de que o corpo humano é um aparelho no qual cada sistema precisa estar ajustado para que o funcionamento aconteça adequadamente. De tal modo, toma-se essa referência para se defender que o desenvolvimento humano, enquanto indivíduo e grupo social, assim como o corpo biológico, requerem que todas as suas “partes” estejam, em alguma medida, ajustadas para um funcionamento saudável. Assim, toma-se o conceito de homeostase, como apoio para apresentar a importância de a sociedade, a ciência e as relações, em todas as suas expressões, buscarem aproximações, equilíbrio<sup>9</sup> nos pontos de vista, para promoção do diálogo.

Dada a escolha do constructo de homeostase, o STAA traz subjacente uma crítica sobre a desarmonia que acontece tanto nas relações quanto na própria ciência e chama a atenção para o fato de que a realidade existencial tende para um equilíbrio [homeostase]:

Isso porque uma unidade elementar dessa ordem faria tudo se estabilizar em uma “única ciência”, em uma única linha de ajuizamento das infinitas possibilidades de manifestação da realidade, em uma homeostase de funcionamento psíquico em relação à administração existencial. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a, p. 15).

Com base no conceito de homeostase, na defesa de que é possível articular vários elementos, corrobora-se com a ideia de monismo (de que existe um princípio constitutivo único da realidade). Assim, é nesta perspectiva interacional que o STAA apresenta o desenvolvimento humano: é por meio da dialética das interações que o ser é constituído, ao passo que ele também influencia o ambiente no qual se está inserido, culminando na “*Dialética do Afetar e Ser Afetado* ou *Dialética da Afetividade Ampliada*” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 74), isto é, a:

[...] premissa de que todas as coisas (e seres) estão em interação com outras coisas (ou seres), sendo afetadas ou afetando o que está em contato, e isso reverbera o seu *ser*, o seu existir. Daí a possibilidade das ligações ou integrações: das afinidades, das analogias, das semelhanças, das repulsas, dos conflitos. Os afetos são, assim,

---

<sup>9</sup> O conceito de equilíbrio está presente é amplamente usado em diferentes áreas, como a Física, a Biologia, a Economia, dentre outras. Neste trabalho, ele é utilizado para referir-se à aproximação de forças antagônicas, sem filiar-se a uma corrente teórica, propriamente dita.

manifestações das formas (tipos, padrões) das relações entre as coisas (e seres) que entram em contato umas com as outras (afetam-se), e tudo o que existe é resultado do tipo de afetividade – entendida enquanto *qualidade/habilidade dos afetos* – que nasce dessas interações. (CEBULSKI, 2014, p. 128).

Importante destacar que embora o termo *dialética* – empregado para referir-se ao desenvolvimento humano – pressuponha a tensão e a contradição (tese e antítese), ela também requer uma síntese. Em outras palavras, defende-se que é esperado (e saudável) que no processo de constituição do ser, tenham-se forças antagônicas (contradições), mas é justamente com a possibilidade de síntese que se alcança a homeostase e o equilíbrio (o que propicia a partir de uma abordagem de meta-teoria).

Nesse contexto, se faz necessário destacar a importância da linguagem – constructo exposto previamente. Para vivenciar a interação harmoniosa (afetar e ser afetado positivamente), as palavras, carregadas de conteúdo do sentir e de símbolos, propulsionam o trânsito no diálogo. Para Cebulski (2014, p. 129), “as palavras poderiam ser consideradas, então, uma espécie de “resumo” do constante *sentir*, ou seja, do modo como a percepção do mundo impacta em cada ser e o afeta. Elas procuram sempre tomar esse sentir e simbolizá-lo”.

Tendo como referência os constructos expostos, o STAA apresenta-se como uma **meta-teoria** psicológica, ou um “método do método”, pois oferece uma base teórico-metodológica que possibilita a articulação das contradições. Como meta-teoria desempenha o papel de atualizar, coordenar e gerenciar a percepção e compreensão da realidade, a partir da interação dos diferentes fenômenos em demanda. Ou ainda, “[...] o STAA pode ser usado como um método que “orientaria” os outros métodos a se inter-relacionarem, superando os problemas metodológicos oriundos da dicotomia dualista” (PALUDO, 2013a, p. 95). Em suma:

[...] encaixar-se em tal projeto de construção de um aparato intelectual que busque unificar, estabilizar e coordenar as várias escalas e perspectivas da realidade é o propósito do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p. 16).

Sustentado nos pressupostos elencados, o STAA compreende e apresenta o desenvolvimento humano (nos diferentes aspectos que abarca –

cognitivo, emocional, físico e social), em uma perspectiva sistêmica, por meio da analogia da célula psíquica, apresentada no próximo tópico.

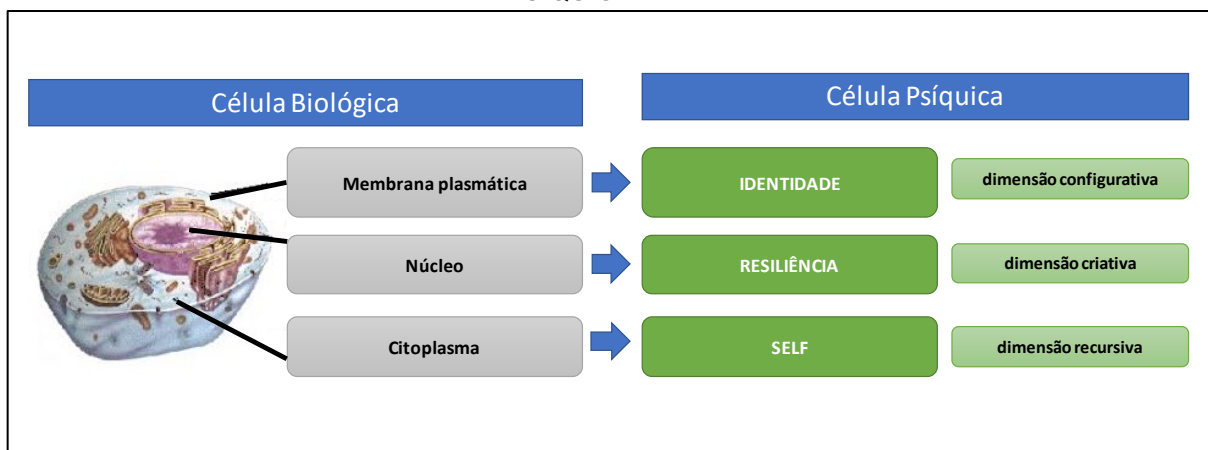
### 3.2 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE HUMANA

O STAA usa da representação da célula biológica para explicar a estrutura e o funcionamento da psique humana. Mas, por que uma célula?!

A célula é a unidade, tanto estrutural, quanto funcional de todo ser vivo. Cada célula é única, sendo imprescindível que funcionem todas juntas para que o corpo seja mantido organizado e saudável; além de que, o corpo só cresce porque as células se reproduzem e se multiplicam em seu interior. Pode-se facilmente constatar que a célula é responsável por individualizar o organismo, ao passo que se coloca como fundamental para composição do tecido. Isso explica o uso dessa ilustração como amparo para apresentação da constituição da psique humana, o que também está relacionado com um de seus principais pressupostos, o monismo.

Tendo em vista que a célula biológica é formada por um núcleo, por um citoplasma e por uma membrana, o STAA parte dessa disposição para apresentar a estrutura e a função da célula psíquica: a *membrana*, que delimita o “contorno” do organismo, é apresentada como **identidade** (ou instância membranácea) - subsidiando a *Dimensão Configurativa* -; o *citoplasma*, espaço que comporta todo o conteúdo compreendido pela membrana, é denominada de **self** (ou instância citoplasmática) – promovendo a *Dimensão Recursiva*; o *núcleo* que, por sua vez, cria as condições para que a célula funcione, é citado como **resiliência** (ou instância nuclear) - perfazendo a *Dimensão Criativa*, conforme a Figura 3:

FIGURA 3 - CÉLULA BIOLÓGICA E DIMENSÕES DA PSIQUE HUMANA COMO CÉLULA PSÍQUICA



FONTE: A autora (2018, inspirada nas premissas do STAA, aqui expostas com permissão de seus autores).

Com base na Figura 02, sublinha-se que as três dimensões acima mencionadas – *configurativa (identidade)*, *recursiva (self)* e *criativa (resiliência)* – constituem o que o STAA nomeia de *unidade triádica*. Ela é também considerada a unidade básica da psique (ou “três em um”), significando que “as três dimensões da estrutura psíquica do indivíduo têm de se constituir em uma unidade dimensional só, o indivíduo (pessoa)” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 09).

Além disso, ainda que cada célula represente um sistema unificado, ela não subsiste e nem se perfaz sozinha no mundo; ao passo que as células também não estão “soltas” no universo. Existe um encontro entre as células, promovido pela *alteridade* ou *Dimensão Moduladora* (tópico a ser abordado adiante), conforme Figura 4:

FIGURA 4 - CONEXÃO DAS CÉLULAS: O PAPEL DA ALTERIDADE

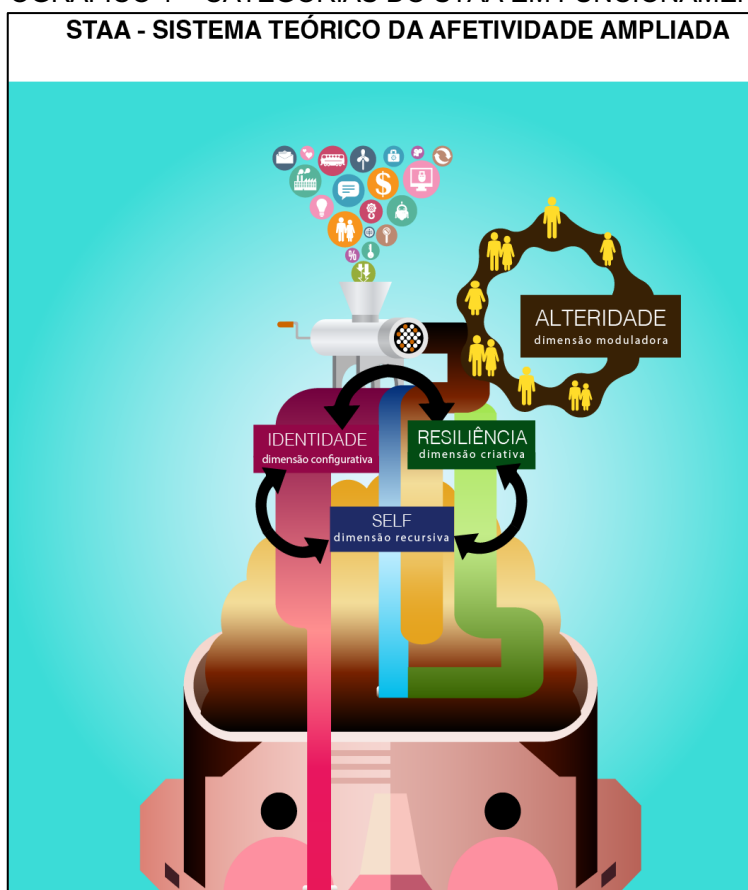




FONTE: A autora (2018, inspirada nas premissas do STAA, aqui expostas com permissão de seus autores).

Tendo em vista a explanação acerca da célula biológica, a qual oferece o suporte metafórico para a explicação da célula psíquica, observa-se, de modo geral, que as dimensões Configurativa, Recursiva, Criativa e Moduladora, subvencionadas, consecutivamente, pela identidade, *self*, resiliência e alteridade, são interdependentes, conforme o Infográfico 01:

INFOGRÁFICO 1 – CATEGORIAS DO STAA EM FUNCIONAMENTO



FONTE: A autora (2018, inspirada nas premissas do STAA, aqui expostas com permissão de seus autores).

Com base no infográfico, em linhas gerais, a *identidade* é sustentadora da *Dimensão Configurativa* porque delinea, estabelece certa forma, configura, permitindo que algo seja conhecido e reconhecido como tal, ao mesmo tempo em que diferencia dos demais. O *self*, por sua vez, base da *Dimensão Recursiva*, versa sobre o “banco de recursos” (crenças autorreferenciadas e conhecimentos de mundo) que o sujeito dispõe, construído ao longo de sua existência. É o *self* que constitui a subjetividade do indivíduo, expressado pela identidade. Já a

*resiliência*, apresentada de maneira ampliada, é o alicerce da *Dimensão Criativa*, pois compreende um conjunto de mecanismos psicológicos que permite ao sujeito (re)criar recursos para lidar com as diferentes demandas que a ele se apresentarem. Finalmente a *alteridade*, fundamento da *Dimensão Moduladora*, trata acerca da importância do “outro” na formação do ser, visto ser imprescindível o conteúdo disponibilizado pelas figuras sociais para que as crenças que o sujeito possui sobre si mesmo sejam validadas e/ou reajustadas, num processo que propicia a regulação da subjetividade e, por assim ser, do seu comportamento (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013a; SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c; PALUDO, 2013b). Cada domínio é exposto a seguir, separados apenas para fins didáticos.

### 3.2.1 Identidade: Dimensão Configurativa

A identidade versa sobre as características particulares a cada sujeito (ou de um objeto), que o possibilita ser (re)conhecido. Embora essas características expressem certa estabilidade, não são imutáveis, estando sujeitas às diferentes circunstâncias a que o indivíduo for submetido. Isso porque, superando a ideia de identidade como um fenômeno individual, ela está posicionada em um campo relacional, constituída pelos diálogos.

Sendo assim, é por meio da inter-relação da pessoa com/no seu contexto que ela constrói referências (conhecimentos sobre ela e sobre o mundo), culminando em sua individualidade, o que a diferencia e a singulariza em relação aos outros sujeitos desse contexto. Essa unicidade do indivíduo faz com que ele se identifique e também seja identificado pelo outro. Em razão disso que o STAA defende que a “[...] psique também se perfaz com uma instância periférica ou “*membranácea*” de contato com a realidade”, ou identidade, como habitualmente se nomina (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 06).

O STAA qualifica a identidade como a base da ***Dimensão Configurativa***, uma vez que é ela quem *configura*, delimita, define, arquiteta uma determinada forma, referenciando uma pessoa (ou coisa), enquanto a distingue das demais. É por meio dessa configuração que se torna possível apresentar ao mundo o conteúdo que está intrínseco ao sujeito (PALUDO, 2013a).

É ainda, de acordo com Kloeppel (2014, p. 70), a “[...] “camada” última que perfaz a unidade existencial da psique, correspondendo à dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – *self*) e a objetividade existencial, manifestada pelas atitudes e comportamentos que indicam a performance identitária do mesmo”.

### 3.2.2 *Self*: Dimensão Recursiva

Antes de tudo, é importante mencionar a relevante contribuição do STAA ao empreender o esforço de diferenciar identidade e *self*, visto serem constructos imprecisos na Psicologia, gerando dificuldade no manejo deles. Enquanto a identidade é a configuração do ser, o *self* é o responsável pela provisão de conteúdo para que a primeira possa se perfazer. Quer dizer que:

[...] o *self* é uma espécie de “reservatório” que guarda o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituído e ajustado continuamente. Ao que se aliam, igualmente, todas as referências sobre a realidade, isto é, além dos autoconceitos também estão ali os conceitos externos, os conceitos do mundo. Consiste na imagem que o sujeito tem sobre si e do mundo que o rodeia (nos âmbitos físico, cognitivo, emocional e social) somada às experiências prévias, à noção do presente e à perspectiva do futuro. (PALUDO, 2013a, p. 101).

Em outras palavras, o *self* é o domínio psicológico que “arquiva” as informações do sujeito, localizado no “[...] “no interior” de cada indivíduo, ou seja, é uma dimensão subjetiva, interna ou “*citoplasmática*”, pois serve, por conter em si as crenças de autorreferência, como *recursos* para as interações” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 06). Para Cebulski (2014, p. 154), “a analogia feita à estrutura “citoplasmática” da célula biológica deve-se ao fato de que é incumbido ao *self* a função de manutenção, nutrição da organicidade psíquica (saúde mental – ou não)”.

Em função disso, o *self* sustenta a *Dimensão Recursiva* justamente por abarcar todos os *recursos* construídos ao longo da vida do sujeito. Tais recursos tornam-se conscientes quando expressados por meio da identidade (já que esta configura, estabelece uma forma externa ao que se organiza internamente), o que permite informar a si mesmo e ao “outro” o que e quem ele é (SANT’ANA-

LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; PALUDO, 2013a). Assim, o *self* é tanto produto do intercâmbio do sujeito no seu contexto quanto agente promotor de ações, comportamentos e interações.

O *self*, como banco de recursos, abriga as atitudes mais adequadas de serem empreendidas nas diferentes interações - o que dispensa a necessidade de construir os mesmos recursos a cada nova interação. Constata-se, desse modo, o papel regulador dele, diretamente relacionado às estratégias de *coping* – apresentando para além do conceito de resiliência, comumente encontrado na literatura. Dispõe-se as estratégias de *coping* em associação com o *self* justamente porque fazem alusão aos recursos cognitivos, emocionais e comportamentais para lidar com as situações de desafio, o que, pela ótica do STAA, faz-se essencial acessar o banco de recursos.

### 3.2.3 Resiliência: Dimensão Criativa

A literatura psicológica apresenta, regularmente, a resiliência como a capacidade de vivenciar situações adversas, sem ser sucumbido por elas e, além disso, usá-las como oportunidade de crescimento. O STAA compartilha desse argumento, ao mesmo tempo em que oferece uma visão mais ampliada. Ele apresenta a resiliência como a “[...] instância a partir da qual se [pode] renovar ou recriar ou criar presentes crenças de referência”, sendo por meio dela que o sujeito (re)constrói recursos para se autoatualizar (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 07).

Para Cebulski (2014, p. 160), “justamente a necessidade de se produzir *novos meios*, estratégias, de se construir, criar recursos, exigindo do sujeito novas e inventivas ações, é o que, para os autores do STAA, constitui a resiliência”. Deste modo, os autores apresentam a resiliência como um domínio psíquico de “revisão”, sustentando a instância *nuclear* ou *paradigmática*.

A resiliência é compreendida pelo STAA como o fundamento da *Dimensão Criativa*; é a instância humana que agrupa mecanismos psicológicos encarregados de (re)criar e liberar os recursos para lidar com o mundo. Esta dimensão, em geral, não é alcançada de modo explicitamente consciente, mas intuitiva e instintivamente através da meta-abstração. De tal modo, “[...] por meio deste conjunto de processos, a psique abre possibilidades de ampliação de si,

assim como de resistência e adaptação da totalidade do organismo” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 06), viabilizando o crescimento do ser enquanto sujeito e condição humana.

### 3.2.4 Alteridade: Dimensão Moduladora

A alteridade refere-se à relação entre o “eu” e o “outro” e, especialmente, acerca da influência das figuras sociais na constituição do ser. Esse conceito salienta a importância das relações de qualidade no percurso da vida do sujeito (PALUDO, 2013a). Deste modo, “[...] trata-se da dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam (...)”. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 67).

Na constituição do ser, a presença do “outro” ganha importância enquanto produtor de sentidos, na medida em que, igualmente, a *relação entre ambos seja carregada de sentidos*; caso contrário, o indivíduo não agregará significado àquilo que vem de fora, da realidade externa. À alteridade caberia então, a função de garantir qualidade às relações, pois os sentidos produzidos nas trocas entre os sujeitos podem, na falta da alteridade, derivar experiências psíquicas não benéficas ao desenvolvimento de ambos. (CEBULSKI, 2014, p. 163).

Assim, destaca-se que não se fala da mera presença física; antes, das relações de qualidade, corresponsável pelo semelhante. Nas palavras de Silva (2014, p. 157) interação de qualidade “[...] é uma das condições para o desenvolvimento humano saudável, desde muito cedo. O que não impede a emergência de conflitos, que são necessários, também, como constituidores de oportunidades de crescimento e desenvolvimento mútuo”.

Na perspectiva do STAA, a alteridade corresponde ao alicerce da *Dimensão Moduladora*, o que significa dizer que o conteúdo disponibilizado pelas figuras importantes para o sujeito atua no sentido de legitimar (ou não) o que ele pensa sobre si mesmo, contribuindo para a regulação, a *modulação*, do seu comportamento.

Vale-se também dos escritos de Wallon (1975) para corroborar os argumentos apresentados. Para este autor, o papel do “outro” exerce uma função central no processo de constituição da pessoa, fundamental para a conquista da diferenciação, isto é, da individuação e da constituição do “eu” (DOURADO; PRANDINI, 2001).

Por este ângulo, Colaço (2004) compreende a interação como condição de existência da pessoa, já que a sua identidade só se delineia na relação com o outro e ela só se constitui na alteridade.

### 3.3 INTERSECÇÃO DAS DIMENSÕES: A CÉLULA PSÍQUICA

Conforme anunciado anteriormente, as quatro dimensões coparticipes, embora de naturezas diferentes, são dependentes umas das outras para um correto processo de desenvolvimento e gerenciamento do ser. Embora os constructos identidade e *self* façam referência, em grande medida, ao entendimento da funcionalidade do sujeito particularmente, todas as dimensões atuam no sentido de apresentar as diferentes influências nos processos de interação.

Deste modo, segundo o STAA, a identidade (a pessoa) se delineia pelos recursos providos pelo *self*, dados pelo crescimento e expansão possibilitados pela resiliência, sendo imprescindível o contato com o outro para a troca e (re)construção de si mesmo. Este último é importante para alcançar a homeostase (dentro da perspectiva explanada anteriormente, a que supera o determinismo biológico).

A interdependência das dimensões é visualizada porquanto o *self* abarca os recursos traduzidos nas crenças autorreferenciadas e de mundo, que é o “conteúdo” da individualidade da pessoa; a identidade traduz para o mundo exterior aquilo que é interno ao ser, permitindo que o sujeito seja conhecido e reconhecido no contexto no qual está inserido; a resiliência, como mecanismo responsável pela (re)criação de recursos, encarrega de (retro)alimentar o *self*; e a alteridade (a figura do outro), com importante papel no desenvolvimento da pessoa, influencia a regulação do comportamento. Cada uma dessas dimensões em funcionamento faz com que o sistema ou a célula psíquica se retroalimente e alcance a autorregulação, permitindo ao sujeito atuar frente às diferentes situações que vivenciar.

Dado o processo de gerência da célula psíquica, cada unidade triádica interage com um outro (uma outra unidade triádica), sendo que juntos atuam na formação do tecido, o social. Assim, na medida em que as células vão se aglomerando, o sistema tende também a ficar complexo.

De acordo com Silva (2014, p. 163), “[...] todas as dimensões se interconectam e se integralizam, também em um entrecruzamento de “afetamentos” mútuos, constituindo “correias-díades”, quando se busca olhar de modo funcional”. É justamente esse processo de “entrecruzamento” que promove a constituição de cada ser, de cada célula psíquica, que em junção com outras constituem o tecido social, isto é, histórias individuais que juntas formam a história da humanidade.

O funcionamento das quatro dimensões é o que o STAA intitula de *Circuito Psíquico*, culminando na consolidação da célula psíquica ou a expressão da *Homeostase* ou da *Translação Comunicativa* (também chamado de Atrator de Integralização Simétrica):

[...] esta dimensão norteadora possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se/raciocinando (Self), representando (Identidade), intuindo/“insightando” (Resiliência Ampliada) e “jogando”/balanceando (Alteridade) – a multiplicidade interacional da Realidade Dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69).

O Verdadeiro Eu - domínio totalizante, a “dimensão meta” - representa o mais alto nível de equilíbrio e funcionamento entre as dimensões da célula psíquica: “ela é, basicamente, a “dimensão conectiva ou homeostática”, na qual o ser psíquico anseia ao seu máximo limite de desenvolvimento e harmonia *das* e *entre* as dimensões anteriores e as unidades externas (o outro, a realidade, o mundo)” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 69).

Chegar à homeostase – condição de harmonia nas interações -, significa alcançar o 5º nível de abstração (conforme explanado anteriormente), simultaneamente transitar em todos os outros níveis, isso porque “[...] o verdadeiro desenvolvimento pressupõe o equilíbrio entre as dimensões interpsíquicas e os recursos intrapsíquicos para o entendimento e as intervenções apropriadas na realidade” (KLOEPPEL, 2014, p. 78). Deste modo, é imprescindível interagir da forma mais elementar (com uso de estímulo-resposta), buscando por (re)conexão com a realidade, usando da reorganização dos pensamentos e ações, no intuito de diminuir a entropia *das* e *nas* interações.

Alcançar a meta-abstração (ou o 5º nível) possibilita gerenciar e solucionar as tensões provocadas pela entropia, promovendo melhores interações consigo mesmo e com o cosmos.

Para melhor apreender o sentido e o significado da realidade – exercício fundamental para se vivenciar o 5º nível de abstração -, o STAA sugere duas estratégias: a *iteratividade* e a *recursividade*. O primeiro versa sobre a atividade de decompor o que se observa, construindo “categorias” de análise, diferenciando os diferentes padrões conhecidos; feito isso, utiliza-se do segundo, isto é, da recursividade, para que quando for necessário acessar o mesmo modelo, parte-se, deste modo, do conceito, do abstrato, do símbolo. Usa-se, então, do aporte da linguagem em termos sintáticos e semânticos (SANT’ANA-LOOS; LOOS- SANT’ANA, 2013b).

Com base no explanado, é justamente por meio do Verdadeiro Eu que a humanidade pode regular a entropia nas diferentes interações, além de ser a maneira de garantir o equilíbrio homeostático do qual se necessita para o bem viver (CEBULSKI, 2014). Por outro lado, quando de alguma ingerência no circuito psíquico, não é possível alcançar a homeostase, o que também impede a manifestação da linguagem em sua excelência, isto é, de maneira plena (SANT’ANA-LOOS, 2013).

Pode-se inferir que todo ser humano busca viver a felicidade ou na linguagem do STAA, a homeostase (o que significa vivenciar a linguagem plena, o Verdadeiro Eu). Sobre isso é preciso considerar que cada pessoa no universo (como uma unidade triádica), devido às experiências individuais e a tendência à entropia, é, de certa forma, um “Atrator Caótico (ou Estranho)”. Para tal é imprescindível que cada um se esforce para experienciar a linguagem plena caminhando para a superação da desorganização cósmica. Para Silva (2014, p. 163), “[...] a linguagem torna-se um “jogo” interacional dual entre atratores que se “estranham” e que procuram, por meio da alteridade, sintetizar o que se pode chamar de “atrator estranho ideal”: a síntese do jogo dialético”.

Para tanto, é fundamental promover padrões interacionais adequados para que sejam formadas unidades triádicas saudáveis e, conseqüentemente, um tecido social positivo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 14-15). Em outras palavras:



Em última análise, é preciso aprender a ponderar a construção das crenças de autorreferência (de si e de mundo, transformando-as em recursos psíquicos); a denotar uma configuração (de si) acessível às interações; a sensibilizar-se com as diversas demandas existenciais (suas e dos outros); e a respeitar os predicados dos outros sabendo se tornar respeitado nos seus. Tudo isso deve se solidificar em possibilidades a partir das quais todas as esferas estejam em um arranjo harmonioso, isto é, que haja a devida maleabilidade no ajustamento de uma dimensão em relação às outras. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 74).

Enquanto humano, é imprescindível se lançar na busca da homeostase consigo mesmo e com o universo, orquestrando e administrando os efeitos da entropia por meio dos instrumentos intra e interpsíquicos inerentes à interação, como o pensamento e a linguagem.

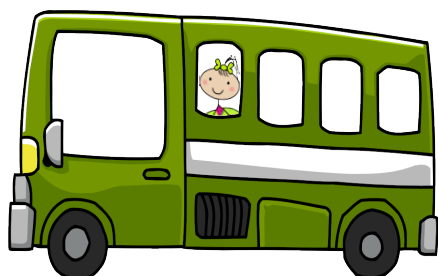
Com base na explanação acerca dos pressupostos do STAA, observa-se que o que se investiga nesta oportunidade é o sujeito como uma unidade de análise, o que quer dizer que se adota a postura de compreender esse organismo em todos os domínios que o constitui. A unidade de análise nesta pesquisa é o sujeito em desenvolvimento na busca da homeostase, porquanto se procura distanciar da tendência limitada de investigar o aspecto cognitivo ou o afetivo-emocional como unidades de análise em si mesmas. Dito isso, parte-se do arcabouço teórico do STAA como caminho para a revisão da concepção tradicional de análise psicológica do ser humano e, nesta investigação, do conceito de assincronismo.

Com esse olhar de integralidade do ser é que se apresenta o tópico acerca da importância do ambiente escolar como espaço para relações de amizade.

## CAPÍTULO IV – ESCOLA COMO ESPAÇO PARA RELAÇÕES DE AMIZADE: POR QUE NÃO?

*Meus amigos  
quando me dão a mão  
sempre deixam outra coisa  
presença  
olhar  
lembrança  
calor  
meus amigos  
quando me dão  
deixam na minha  
a sua mão.*

**Paulo Leminski**



Certo dia, João feijão contou para nós que a escola sempre foi um lugar de amor e de ódio para ele.

Quando ouvi isso, pensei: como assim? Logo ele explicou.

Amor porque ele ama estudar e descobrir coisas novas; ódio porque muitas vezes, era obrigado a ouvir coisas que já sabia e isso era muito chato.

Além disso, muitas vezes, as crianças ficavam longe dele e até diziam que ele era estranho. Isso o deixava muito triste, ainda mais por não ter amigos e ninguém para conversar e brincar. Mas...



O homem é um ser social que se constitui e se identifica como tal a partir do contato com o outro. O ser biológico transforma-se em ser social à medida em que ele vivencia o processo de subjetivação fecundado nas relações objetivas, que moldam e suportam a socialização vivida pelo sujeito (MACIEL, 2002; GOMES, 1992).

Fala-se, deste modo, de socialização. Para Berger e Luckmann (1976), socialização é a iniciação de um sujeito no universo objetivo de uma /sociedade ou de um campo dela. A família e a escola são os espaços que promovem os primeiros processos socializadores na vida da pessoa (GOMES, 1992; MACIEL, 2002; TORTELLA *et al*, 2014).

Neste raciocínio, família e escola são instituição de socialização e não se resumem à uma ação instrumental na formação da pessoa. Elas compartilham de uma “responsabilidade pedagógica”, à medida que se entrecruzam na educação dos sujeitos (DURKHEIM, 1995).

O ser vivencia, desde seus primeiros dias de vida, processos interacionais que mediam a construção de sua subjetividade (COLAÇO, 2004). Por processo entende-se a o “ato de proceder, de ir por diante; seguimento, curso, marcha”; indica-se a continuação de uma atividade (FERREIRA, 2010, p. 546). Por sua vez, enquanto que o termo interacional, termo relativo à interação, trata da “ação que exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; é ação recíproca; força mútua entre duas partículas ou dois corpos”; é o que possibilita que sujeitos se constituam em grupo (FERREIRA, 2010, p. 347).

A interação social, por assim dizer, é o “[...] o processo através do qual os indivíduos se relacionam uns com os outros, num determinado contexto” (EMMEL, 1996, p. 49). Dito isso, o processo interacional envolve a vivência do sujeito em um ambiente social e cultural, marcado por signos e símbolos, o qual, por meio das relações, constrói significações que demarcam sua formação.

Os processos interacionais estão calcados na educação, que é por essência, uma ação socializadora (DURKHEIM, 1995). Embora a família e a escola não sejam as únicas agências socializadoras na formação do sujeito (WATARAI, ROMANELLI, 2005; SILVA, RAITZ, FERREIRA, 2009), revestem-se de importância, não apenas por compartilharem com o indivíduo as aprendizagens fundamentais para se viver em sociedade, mas especialmente por suas influências na personalidade do ser (SETTON, 2003).

Para Bee (2011), a escola é um espaço social complexo, com códigos e princípios próprios, no qual a criança tem acesso a uma série de relacionamentos e precisa responder à muitas novas demandas, não resumindo a um espaço neutro para se adquirir competências cognitivas.

A escola ocupa a posição de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados e de propulsora do pensamento. Tassoni e Leite (2013, p. 269) advertem que tais atos ocorrem num espaço onde as relações sociais estão presentes, o que torna a escola, deste modo, um “[...] espaço privilegiado de interação social’.

A escola se perfaz como um ambiente importante de acesso ao conhecimento sistematizado, como também aos saberes necessários para a permanência de uma cultura. Proporciona acesso também a muitas crenças que a criança tende a incorporar ao seu repertório de recursos como parte de sua identidade e do prisma que ela vai observar o mundo. Logo, nas palavras de Tassoni e Leite (2013, p. 269), “[...] a escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro”.

Neste sentido, o conhecer – tanto científico quanto cotidiano – tem origem nas relações sociais, à medida em que o sujeito incorpora saberes por meio das experiências, saber “[...] produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais”, nas palavras de Smolka (1997, p. 13).

É uma vivência permeada de afetividade (TASSONI, 2008), intrincada à aprendizagem e também nas relações com o outro. Assim, quando se pensa no universo da escola, é bem possível que principais memórias sejam aquelas que se traduzem em experiências interpessoais.

Sabe-se que as crianças estão sendo expostas a esse espaço cada vez mais cedo pelas diferentes demandas da família. Isso permite que elas tenham um tempo maior de contato com seus pares, o que torna inevitável atribuir um novo sentido às relações de amizade, bem como sua crescente relevância. Neste sentido, pode-se dizer que a amizade na infância representa uma importante e indispensável forma de socialização.

Entende-se por amizade a “relação voluntária e recíproca entre duas ou mais crianças que possuem interesses semelhantes, que se encontram próximas e partilham atividades, assim como compartilham afeto positivo” (FERREIRA, 2013, p. 41).

De acordo com diferentes autores (SELMAN; SCHULTZ, 1990; SENA; SOUZA, 2010), a amizade se dá em cinco estágios de compreensão, sendo eles: *estágio 0* ou *atividades físicas momentâneas*, quando a amizade se resume a ganhos materiais, como é o caso de brincadeiras; *estágio 1* ou

*assistência de mão única*, porquanto o amigo auxilia ou executa algo que se deseja; *estágio 2 ou cooperação leal*, a amizade se manifesta em reciprocidade limitada e em circunstância específica; *estágio 3 ou relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados*, quando a amizade é marcada por troca mútua e íntima entre os envolvidos; *estágio 4 ou amizades interdependentes e autônomas*, a amizade traduz interdependência, com apoio um no outro. Sobre isso, Carvalho (1991) (*apud* LOPES; MAGALHÃES; MAURO, 2003, p. 90), ressaltam:

No início da infância, o vínculo entre crianças depende muito da momentaneidade e, por isso, o conceito de amizade está relacionado à proximidade física e às preferências por atividades. Com o aumento da idade, passa para algo mais elaborado a partir das necessidades de troca com o outro, de apoio, de ajuda, de segurança, formando vínculos característicos da vida adulta, o que pode ocorrer no final da infância e transição para a puberdade.

Para a criança pré-escolar, a amizade é vista como o compartilhamento de objetos, um brinquedo, por exemplo. No ensino fundamental, surge o conceito de confiança recíproca como descritor da amizade, demarcada pela generosidade, confiança, trocas mútuas e proximidade física. Com a chegada da adolescência, tem-se uma valorização da intimidade, no qual se tem a confiança e o apoio, desenvolvendo uma ideia de maior qualidade ao relacionamento (BEE, 2003).

Embora se relacione a amizade com a companhia física de um outro alguém, as relações de amizade vão muito além disso, demarcando valor para o desenvolvimento bioecológico da criança (BRONFENBRENNER, 1996; 2011), especialmente no que tange aos valores, sentimentos e atitudes. Para Souza e Batista (2008, p. 384), “[...] o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados”, operando como importante agente para o ajustamento social da criança, à medida que coopera para que ela (re)construa recursos para um melhor convívio social. Assim como as habilidades sociais, fundamentais para o trânsito da criança dentro e fora do limite escolar.

Souza e Duarte (2013) defendem a relação direta entre amizade e bem-estar subjetivo da pessoa, deixando claro que sujeitos mais felizes desfrutam de

apoio social. Para Argyle (2001), ao lado de relacionamentos familiares e amorosos, a amizade é o que mais elucida a felicidade.

A amizade tem a prerrogativa de promover ou inibir o desenvolvimento do sujeito. Os processos psicossociais estão intrincados às relações de amizade, de modo a qualificá-los, modulá-los, ou até mesmo, prejudicá-los (GARCIA, 2008). Os acontecimentos entre os amigos são influenciados e influenciam o processamento afetivo e o cognitivo, pois são carregados de emoção e significados, inerentes a qualquer atividade, como o conversar, ressaltando a alegria; o brigar, evocando a raiva; a distância, conhecendo a saudade; entre outros. De igual modo às características afetivas, tem-se o processamento cognitivo, usando-se da memória, da percepção, da produção e da interpretação de mensagens, signos e sinais presentes em uma relação de amizade. Neste sentido, Garcia (2008, p. 32) destaca que:

Atividades, processos psicossociais e processos afetivos e cognitivos ocorrem simultaneamente e se afetam dialeticamente. Um empurrão (atividade) pode ser reconhecido (processo cognitivo) como uma forma de agressão (processo psicossocial) e gerar raiva (processo afetivo) ou ser reconhecido (processo cognitivo) como brincadeira (processo psicossocial) e gerar alegria (processo afetivo). Isso depende também da rede (quem empurra quem), do local (o parque ou a sala de aula) e o tempo (no intervalo ou na hora da aula).

O contato com o outro promove maior expressão de emoções e opiniões. Além disso, na vivência das relações de amizade se aprende a identificar, nomear e regular sentimentos e pensamentos, demarcando sua importância para o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional (GARCIA, 2008).

Destaca-se, por exemplo, as crianças tímidas – embora não exista necessariamente um problema pelo fato de ser tímida -, que podem ter solidão e ansiedade associados, como resultantes da timidez (GARCIA, 2008). A amizade, nesta situação, pode atuar para elevar a autoestima e sentimento de segurança promovido a partir da sensação de companheirismo, atuando como moderadora dos efeitos deste quadro.

Para Sena e Souza (2010, p. 19), uma das importantes contribuições da amizade na infância deve-se ao fato de possibilitar a criança experimentar uma base segura para além da família, ficando livre para explorar o mundo que a cerca e construir conhecimentos sobre as coisas, o outro e sobre ela mesma. Sobre isso Hartup (1989) defende que a criança precisa experienciar dois tipos

de relacionamento: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical se perfaz com uma figura de maior autoridade social, como pais e professores; ao passo que o relacionamento horizontal envolve um nível igualitário de autoridade por contar com um mesmo repertório, que é o caso de colegas da mesma idade. De acordo com Bee (2003, p. 349):

Os relacionamentos verticais são necessários para proporcionar à criança proteção e segurança. Nesses relacionamentos, a criança cria seus modelos funcionais internos e aprende habilidades sociais fundamentais. Porém, é nos relacionamentos horizontais – nas amizades e habilidades sociais que só podem ser aprendidas em um relacionamento entre pares: cooperação, competição e intimidade.

Os pares são de grande importância para a criança em idade escolar. Para Bee (2003, p. 365), “[...] fica cada vez mais claro que os relacionamentos com os pares desempenham um papel único e significativo no desenvolvimento da criança”. As amizades positivas no contexto escolar promovem uma postura mais aberta e favorável à aprendizagem, além de atuarem como facilitadora na adaptação da criança ao universo escolar, promovendo, inclusive, vantagens ao desempenho escolar (GARCIA, 2008; TORTELLA, 1996). Ao passo que crianças sem amigos representam certa vulnerabilidade, concorrendo para o fracasso e evasão escolar (SENA; SOUZA, 2010). Tortella *et al* (2014, p. 102), ressaltam que:

As relações entre os pares facilitam o desenvolvimento social, moral e intelectual, pois a relação de igualdade favorece a autonomia e amplia a consciência de si mesmo, levando em conta os desejos e as intenções dos outros, motivando a construção de significados compartilhados, resolução de conflitos e respeito às regras.

Smolka (1997) afirma que os pares influenciam, inclusive, nas elaborações conceituais do sujeito que aprende, evidenciando, por exemplo, a gênese social da atividade mental. Nas palavras de Pino (1997, p.39), “[...] as funções psicológicas que definem a especificidade humana são de origem social (...) ou seja, se constituem em cada indivíduo como resultado de sua inserção no meio humano (...)”.

A ideia supracitada pode ser explicada na perspectiva de Vygotsky (1984; 1988) quando afirma a importância das relações sociais, da mediação, para que os conteúdos dispostos na zona de desenvolvimento proximal se transformem em desenvolvimento real. Esse processo se dá por meio de

imitação, que não se refere a cópia, mas da recriação na interação do sujeito com o outro (VEER; VALSINER, 2014).

É assim que se pode afirmar que a relação entre pares concorre para a aprendizagem e constituição cognitiva do sujeito. Assim, Smolka (1997, p. 25) trata da presença do outro “[...]como facilitadora, coconstrutiva, reguladora, efetivamente constitutiva, etc.”.

Conforme exposto, a amizade tem efeito sob a qualidade da saúde mental das pessoas, como é o caso da redução de sintomas de solidão e de depressão. Sena e Souza (2010) defendem a função protetiva da amizade no combate à vitimização de crianças. Assim, ainda que a criança tenha apenas um amigo, ela pode diminuir o risco de ser agredida por colegas, tanto física quanto psicologicamente.

A amizade também envolve a promoção de habilidades para a resolução de conflitos, pois na interação com amigos, o sujeito observa quais atitudes são mais efetivas para lidar com situações conflituosas, repercutindo em ações mais assertivas em seus relacionamentos (SENA, SOUZA, 2010).

Neste sentido, as amizades promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, ampliando as condições tanto de fazer quanto conservar amigos. Del Prette e Del Prette (2001, p. 31), referências no estudo das habilidades sociais, conceituam-nas como “[...] noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais”. Deste modo, durante seu processo de escolarização e dada a complexidade que caracteriza esse período, a criança tem condições favoráveis para a expansão e aquisição de novas capacidades para oportunizar suas interações.

Feitosa (2007, p. 96) defende que “[...] as habilidades sociais podem facilitar o envolvimento da criança com seu entorno social, contribuindo para a qualidade das relações do aluno com colegas de classe e professores, os quais constituem fontes importantes de informações acadêmicas”.

Para Del Prette e Del Prette (2002, p. 62), “[...] desenvolvimento socioemocional e, mais especificamente, um repertório elaborado de habilidades sociais, têm sido considerados como fatores ou correlatos importantes da saúde psicológica”.



As relações de amizade se revestem de importância quando se pensa nas crianças com AH/S, já que, segundo Ferreira (2013), a falta da associação com pares afeta a vida da criança superdotada, de modo de que ela venha a se sentir desprezada e fragilizada, originando sentimentos de inferioridade, isolamento, autoestima negativa, culpabilidade, incredulidade em sua inteligência, entre outros. Lembra-se que não é o fato de ser superdotada que consequentemente desencadeará tais sentimentos, mas a ineficiência do contexto social de compreender e responder à suas demandas.

De modo geral e com base no explanado, defende-se que as interações sociais – as relações de amizade, em sua máxima -, atuam como promotoras de desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de bem-estar psicológico. Nas palavras de Tortella (2012, p. 28): *“[...] estamos convencidos de que os relacionamentos interpessoais são importantes para a vida humana e para o sucesso na escola”*, o que nos faz argumentar sobre a sua importância no curso da vida da pessoa e, neste caso, devendo ser valorizada no curso escolar.

## CAPÍTULO V - COMPONENTE EMPÍRICO: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

*[...] a cientificidade tem que ser pensada aqui como uma ideia reguladora de alta abstração, e não com sinônimo de modelos e normas rígidas.*

**Minayo e Sanches**



Você pode perceber que, na verdade, João Feijão não é nada daquilo que eu disse no início.

Não é aquilo que parecia!

Eu percebi isso depois de conhecer esse meu novo amigo de perto e conhecer melhor quem ele era e não falar coisas sobre ele só por uma observação distante.

Existem muitos superdotados no mundo, assim como o João Feijão.

Assim, é preciso conhecê-los de verdade para não julgá-los de forma errada.



A partir do objetivo central da pesquisa - *investigar os processos de interação social de sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/S) no ambiente escolar, focando-se nas interações entre pares, com vistas a fornecer elementos para a revisão do conceito de assincronismo* -, esta seção trata do caminho metodológico da investigação. A intenção é apresentar o fio condutor das ações por meio da exposição do método (tipo de procedimento) e da metodologia (conjunto de instrumentos e técnicas) empregados para a coleta, produção e análise de dados.

### 5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Com base nos argumentos metodológicos de Durkheim (1978) de que  
 a) *é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano*; e b) *regularidades predizíveis existem em qualquer fenômeno humano-*

*cultural e podem ser estudadas sem levar em conta apenas motivações individuais*, elegeu-se a abordagem multimetodológica (OLIVEIRA, 2015; GÜNTHER, ELALI E PINHEIRO, 2008) de pesquisa.

Os métodos de pesquisa são, de modo geral, classificados em quantitativos e qualitativos. Ambos possuem seus benefícios e desvantagens. A abordagem quantitativa busca a generalização dos achados coletados em grupo específico para uma população maior; por sua vez, o enfoque qualitativo baseia-se em técnicas de coleta que permitem tanto investigar o contexto natural no qual os fenômenos se dão, quanto aprofundar a observação da população eleita, assim como acessar informações sobre o que as pessoas acreditam, pensam, sentem e como interagem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; MINAYO; SANCHES, 1993; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Contrariamente à dicotomia qualitativo *versus* quantitativo, tem-se uma terceira possibilidade metodológica, que é a combinação de ambos os enfoques, denominada de triangulação, método misto ou ainda, abordagem multimétodo (OLIVEIRA, 2015; GÜNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2008; CRESWELL, 2007; DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Conforme Paranhos *et al* (2016, p. 391), “o pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles [métodos quantitativo e qualitativo] fornece melhores possibilidades analíticas”. Utiliza-se da viabilidade (não como uma regra) de grandes amostras e sua eficácia em generalizações, com a riqueza dos estudos de caso e acesso aos dados naturais (OLIVEIRA, 2015).

A adoção de diferentes instrumentos propicia o conhecimento aprofundado e o alcance de informações complementares acerca de um mesmo fenômeno, além de possibilitar respostas mais assertivas em análises da relação pessoa-contexto (DAL-FARRA; LOPES, 2013; GÜNTHER, ELALI E PINHEIRO, 2008; ELALI, 1997).

A opção pela abordagem multimetodológica de pesquisa pode ser fundamentada pelos argumentos de *confirmação* e de *complementariedade*. A confirmação refere-se à convergência dos resultados encontrados por meio de diferentes tipos de dados e instrumentos, enquanto que a complementaridade se serve das vantagens de cada método e potencializa a quantidade de

informações a respeito de um objeto definido de estudo (PARANHOS *et al*, 2016).

Güenther, Elali e Pinheiro (2008, p. 15) afirmam que o uso da abordagem multimétodo permite “[...] atingir um patamar de qualidade muito superior ao de uma análise unimetodológica”, o que justifica a preferência pelo referido pressuposto metodológico na presente pesquisa. Pretendeu-se superar a tendência positivista de fazer ciência centrada na mera observação e descrição de fenômenos, buscando-se identificar as causas do fenômeno eleito para investigação e entender os princípios que o tem gerado e gerido. Embora de caráter bastante subjetivo, acredita-se ser possível tratá-lo cientificamente, já que o conhecimento científico é dado na articulação da teoria com a realidade.

Destaca-se também a característica exploratório-correlacional do estudo por se investigar um recorte de pesquisa pouco observado no cenário brasileiro – o assincronismo -, mediante um desenho específico de análise, sem antecedentes científicos. A busca de mais informações sobre determinado assunto, no intuito de alcançar nova percepção sobre o mesmo, bem como encontrar relações entre elementos componentes, confere à pesquisa o desenho exploratório (CERVO, BERVIAN, SILVA 2007); e correlacional porque se estuda a relação não causal entre mais de dois constructos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Parte-se da epistemologia fenomenológica de pesquisa (HUSSERL, 1989), porquanto se busca encontrar o fenômeno eleito para estudo e compreender suas manifestações, tanto no ambiente no qual se manifesta, como nas pessoas com as quais interage.

## 5.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Esleu-se o espaço geográfico de Curitiba para realização da pesquisa empírica, pois essa cidade possui histórico de atendimento ao aluno superdotado; é também por conveniência da pesquisadora que nutre o desejo de contribuir para com a área da superdotação nesta localização.

Como contexto de coleta de dados foram selecionadas todas as Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD) no âmbito

municipal, totalizando três, por se configurarem como espaços demarcados para atendimento complementar (BRASIL, 2008) aos alunos superdotados.

A SRAH/SD é um espaço de atendimento educacional especializado, oferecido no turno contrário à escolarização, destinado à identificação e desenvolvimento do potencial de alunos superdotados e orientação de famílias e professores.

Tendo em vista a dependência administrativa da cidade de Curitiba, foram contabilizadas 126.402 matrículas na educação básica no ano de 2016<sup>10</sup> (SINEPE/PR, 2017), sendo 1.525 matrículas na educação especial (IPARDES/PR, 2017)<sup>11</sup>.

A rede municipal de educação está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e conta com seis departamentos, a saber: *Educação Infantil; Educação Fundamental; Planejamento, Estrutura e Informação; Logística; Desenvolvimento Profissional; e Inclusão e Atendimento Educacional Especializado*. Este último, por sua vez, conta com o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) que dispõe de profissionais para realização de avaliação diagnóstica psicoeducacional e atendimento terapêutico-educacional em diferentes campos das necessidades educacionais especiais (SME/PR, 2017).

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação dispõe de oito CMAEEs, sendo que três deles possuem SRAH/SD: duas delas atendem nos períodos manhã e tarde e outra apenas no período vespertino, totalizando 5 turmas e 82 alunos superdotados em atendimento (DIAEE/SME, 2017; SME/PR, 2017).

Importante pontuar que Curitiba possui 75 bairros, organizados em 10 regiões administrativas (cada uma marcada em cor diferente), conforme a Figura 05. As SRAH/SD estão localizadas em três das regiões administrativas e demarcadas no mapa com o sinal ★, como pode ser observado na mesma figura.

---

<sup>10</sup> Os dados do ano de 2017 serão disponibilizados no ano seguinte, isto é, em 2018.

<sup>11</sup> Buscou-se junto à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba o número total de alunos superdotados identificados e matriculados nas escolas sob sua competência. Contudo, não se teve retorno do setor responsável.



Um segundo contexto de pesquisa foi a escola regular, na qual os participantes da amostra estavam matriculados. Assim, contou-se com duas escolas municipais, uma de 1º a 5º ano e outra de 6º a 9º ano, uma localizada na região central e a outra no extremo sul da cidade. A primeira de pequeno e a segunda, de grande porte.

Cabe esclarecer que os participantes da pesquisa residem em diferentes bairros da cidade e, desse modo, não acarreta à pesquisa privilégio a nenhuma região, reforçando-se o intuito de reduzir as parcialidades nos resultados empíricos.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO E RECRUTAMENTO DA AMOSTRA DA PESQUISA

A princípio, planejou-se compor a amostra da pesquisa com crianças superdotadas matriculadas no 5º do ensino fundamental e atendidas na SRAH/SD. Isso porque a faixa etária correspondente a esse nível escolar pode ser caracterizada por sujeitos que comumente têm um bom repertório sobre suas emoções, pensamentos e desejos. E, assim, nessa idade, já consegue expressar sentimentos acerca das interações com amigos, dada a natureza do estudo.

Tendo em vista que os alunos matriculados nas SRAH/SD do município de Curitiba estão sob responsabilidade da Secretaria de Educação, solicitou-se o levantamento de todos os alunos superdotados matriculados no 5º ano e em atendimento no referido local. De posse do relatório da Secretaria Municipal de Educação disponibilizado pela extinta Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), constatou-se um número (26 alunos) suficiente de crianças matriculadas para levar a cabo a coleta de dados. Com isso, realizou-se o contato telefônico com os CMAEEs para agendamento de reunião com a direção e professoras da SRAH/SD objetivando apresentar a pesquisa para obter autorização para a investigação.

Com a imersão inicial no campo - contato com direção, professores e estudantes; conhecimento do dia a dia dos alunos, da infraestrutura e da organização do trabalho pedagógico -, constatou-se uma discrepância entre os dados compartilhados pela CANE e os dados encontrados nas cinco SRAH/SD: o número de crianças de 5º ano era inferior ao descrito no relatório, além de que

o nome dos alunos e o respectivo ano escolar estavam desatualizados.

Não obstante, tomou-se conhecimento de que alguns alunos matriculados no 5º ano em 2016 não permaneceriam no atendimento no ano seguinte (em 2017), visto que as SRAH/SD da Secretaria de Educação Municipal atendem apenas os estudantes das escolas públicas de abrangência municipal. A prefeitura conta com 11 escolas do 6º ao 9º ano – etapa que os estudantes matriculados no 5º ano em 2016 ingressariam em 2017 -, o que faz com que muitos deles tivessem que ir para o ensino estadual ou particular. Assim, a coleta de dados da pesquisa poderia ficar prejudicada.

Tendo em vista o cenário apresentado – poucos alunos no 5º ano e risco de a amostra ficar muito reduzida no ano de 2017, já que se tinha a intenção de acompanhar os alunos entre julho de 2016 e outubro de 2017 -, decidiu-se ampliar a amostra de pesquisa, abarcando alunos matriculados do 5º ao 8º ano no ano de 2016. Assim, a amostra da pesquisa configurou-se de crianças e adolescentes, entre 10 e 13 anos, em 2016.

Apesar das dificuldades iniciais e do dispêndio de tempo de ir em cada SRAH/SD para mapear todos os alunos matriculados, e o seu ano escolar, conseguiu-se formatar uma primeira relação com 24 nomes de potenciais participantes da pesquisa. Com isso, contactou-se as famílias para apresentação da pesquisa, autorização e assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* – TCLE (Apêndice 03).

Importante mencionar a ampla participação dos pais e responsáveis, fazendo questão da inclusão dos filhos na pesquisa. As famílias mostraram entendimento de que a pesquisa é um importante caminho para a garantia dos direitos e melhoria do atendimento às necessidades dos sujeitos superdotados. Evidenciaram satisfação de terem seus filhos escolhidos para uma investigação científica e, sobretudo, trouxeram um recorrente “pedido de ajuda” para auxílio no desenvolvimento dos seus filhos, alguns mostrando-se inseguros quanto aos encaminhamentos para promoção do bem-estar psicológico e acadêmico dos menores.

Dos pais contatados, um não autorizou a participação do filho, justificando esta decisão porque a criança estava de castigo. Importante mencionar também que um casal de pais mencionou enfaticamente que seria a última vez que autorizariam a participação do filho porque estavam cansados de



a criança ser “testada” e não ter nada em troca, nem ao menos o compartilhamento dos resultados alcançados. Assim, contou-se com 23 sujeitos.

Realizado o contato com a família, conversou-se com os alunos para explicar-lhes pontualmente do que se tratava a pesquisa, qual a finalidade, a importância da participação, o que se esperava deles nesse processo e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, esclarecendo-lhes, na oportunidade, as eventuais dúvidas. Todos manifestaram interesse em participar. Com isso, os indivíduos tiveram acesso ao *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE* (Apêndice 04) e assinaram-no.

Assim, a amostra da pesquisa foi constituída por 23 adolescentes formalmente identificados com o perfil de altas habilidades/superdotação, tanto do gênero masculino quanto do feminino, oficialmente matriculados do 5º ao 8º ano do ensino fundamental em 2016, correspondendo entre 10 e 14 anos e atendidos em SRAH/SD. Tal amostra contém todos os alunos matriculados sob a incumbência do Departamento de Inclusão do ano de 2016, de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos no recorte da pesquisa.

Neste sentido, a amostra foi homogênea, isto é, foram selecionadas pessoas com um perfil similar, com a finalidade de se focalizar em um tema acerca de um grupo social (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Neste caso, selecionou-se um grupo de adolescentes superdotados matriculados em escolas públicas de Curitiba e atendidos em salas de recursos para AH/S, no intuito de se entender suas interações entre pares no contexto escolar.

O grupo de 23 alunos foi submetido aos instrumentos padronizados (escalas). Deste total de alunos, sete pediram desligamento do atendimento educacional especializado (por demanda familiar ou por transferência para a rede estadual ou privada) e um não quis responder ao último instrumento. Dito isso, dos 23 participantes iniciais, chamado de grupo da primeira etapa – quantitativa -, permaneceram 15 sujeitos no ano de 2017. Destes 15, oito foram escolhidos para a segunda etapa – fase composta da aplicação do inventário de habilidades sociais, dada a necessidade de se ter presente um profissional da Psicologia e dos instrumentos qualitativos.

Para recrutamento do grupo da segunda etapa, utilizou-se como critérios: o tempo em que o aluno estava na escola regular atual (visto a necessidade de a equipe pedagógica e de os professores o conhecerem para

emitirem suas percepções sobre a relação do sujeito com os pares); e alunos que estivessem matriculados em duas escolas regulares específicas (localizadas em locais extremos da cidade).

Ademais, como este grupo foi submetido à técnica da *autoscopia* – a ser explicitada logo adiante –, foi necessário levar em consideração a orientação de Tassoni (2008, p. 74): “[...] especificidades do procedimento, a escolha dos sujeitos não pode ser aleatória. Deve-se assumir que se refere a um processo de escolha intencional”. Assim, além dos critérios elencados anteriormente, foram eleitos aqueles participantes que se mostravam abertos para falarem sobre suas experiências.

Ainda, como se pretendia aprofundar o olhar da análise em alguns casos, considerou-se as indicações de Tassoni (*ibidem*) e de Sampieri, Collado e Lucio (2006), quanto ao número de sujeitos escolhidos para estudos individualizados. Estes autores destacam que se deve ponderar três fatores, a saber: a) condições operacionais para coleta e análise de dados, tendo em vista os recursos que se dispõem; b) quantidade de casos que permitam a compreensão do fenômeno em investigação, de modo que as perguntas sejam possíveis de serem respondidas; e c) a essência do fenômeno, sobre a frequência que ele acontece. Deste modo, atentando para os aspectos descritos, optou-se por oito sujeitos de pesquisa para a segunda etapa.

Em caráter de síntese do decorrido até aqui, a amostra da pesquisa foi composta de alunos identificados como superdotados, matriculados entre o 5º e o 8º ano, de escolas municipais, atendidos em uma das SRAH/SD, com idade entre 10 e 14 anos. Para a primeira etapa da coleta, contou-se com 23 sujeitos e para a segunda fase, foram eleitos oito sujeitos.

Também se contou com a participação de duas professoras da SRAH/SD e 22 professores do ensino regular. Estes professores foram escolhidos por atuarem diretamente com os oito sujeitos selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

As professoras das SRAH/SDs possuem formação em Pedagogia e Pós-Graduação *Latu Sensu* em Altas Habilidades/Superdotação. Os professores da escola regular que estavam em contato com os participantes da pesquisa são formados nas diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, História, Letras, Geografia, Biologia, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras. A

maioria deles cursou pós-graduação em suas áreas de atuação e um deles, em Educação Especial e Inclusiva. Do grupo de professores da escola regular, apenas um deles disse ter conhecimento sobre altas habilidades/superdotação – aquele com formação em Educação Especial.

Além dos alunos e dos professores, participaram desta pesquisa as coordenadoras pedagógicas das escolas regulares nas quais os sujeitos estavam matriculados, bem como familiares.

#### 5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: de caráter quantitativo, adotou-se: a) Escala Piers-Harris de Autoconceito (PIERS traduzida por JACOB; LOUREIRO, 1999) (Anexo 01); b) Escala Rosenberg de Autoestima (ROSENBERG traduzida por LOOS, 2003) (Anexo 02); c) Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) – ICCAC (SKINNER *et al* traduzida por NERI; PELLONI, 1996 adaptada por LOOS, 2003) (Anexo 03); d) Escala de Resiliência para crianças e adolescentes (PRINCE-EMBURY traduzida e validada por BARBOSA, 2008) (Anexo 04); e) Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica - SSRS (DEL PRETTE, *et al* 2016); f) Questionário de Supersensibilidade (PIECHOWSKI, 2009, traduzido pela autora e revisado pelas orientadoras) (Apêndice 05).

Como instrumentos de natureza qualitativa, empregou-se: g) Questionário com questões abertas para os professores da rede regular de ensino (Apêndice 06) e para professores da SRAH/SD (Apêndice 07); h) Autoscopia com apoio em roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice 08); i) Entrevista semidiretiva com a família (Apêndice 09); j) Contação de história; k) Observação direta do comportamento do participante na interação com pares no ambiente escolar; e l) Diário de campo. Os roteiros de entrevista e questionário para professores foram elaborados pela autora da presente pesquisa.

Autores como Souza e Hutz (2008), Lopes, Magalhães e Mauro (2003), Müller (2008) e Prados (1999), sugerem que pesquisas que envolvam as interações sociais e, especialmente, as relações de amizade, precisam abarcar a observação direta do comportamento interativo, entrevista com os sujeitos para

investigação de como ele percebe seus relacionamentos com outras pessoas e entrevistas em profundidade com pais e/ou professores nos procedimentos de coleta de dados. Neste sentido, faz-se importante adotar uma pluralidade de instrumentos para captação e assimilação do fenômeno. Esta foi a razão pela qual elegeu-se os instrumentos elencados para esta pesquisa. No intuito de melhor entender a escolha deles, em seus objetivos e composição, são apresentados a seguir:

a) Escala Piers-Harris de Autoconceito

A Escala Piers-Harris de Autoconceito é a versão da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* -, de autoria de Piers e Harris (1984), traduzida para o português por Jacob e Loureiro (1999) e sem validação brasileira (CARVALHO *et al*, 2005). Ela avalia o que a pessoa pensa sobre si mesma, através das dimensões: *comportamento, status intelectual e acadêmico, aparência física e atributos, ansiedade, popularidade e felicidade e satisfação*. Este instrumento possui 80 questões/itens, com duas alternativas de resposta: “sim” ou “não”. Para cada resposta, atribui-se um escore igual a zero (0) ou um (1), sendo que o 1 corresponde a um bom autoconceito (independentemente da opção de resposta que o item estiver associado, já que está sujeito ao posicionamento respondente dele). Já os itens negativos possuem uma pontuação invertida.

Para saber o escore geral, somam-se os itens associados, possibilitando acessar o autoconceito geral do indivíduo (se é positivo ou negativo), demarcando o escore final de até 80 pontos, o qual pode ser classificado em negativo ou baixo (0 a 26 pontos), mediano ou médio (27 a 54 pontos) e positivo ou alto (55 a 80 pontos), conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DO ESCORE GERAL DA ESCALA DE AUTOCONCEITO

<b>CLASSIFICAÇÃO DO ESCORE GERAL DA ESCALA DE AUTOCONCEITO</b>	
<b>Negativo</b>	0 – 26
<b>Mediano</b>	27 – 54
<b>Positivo</b>	55 – 80

FONTE: A autora (2018).

Além da faixa de classificação do escore geral do autoconceito, também

é possível organizar (negativo, mediano ou positivo) os escores correspondentes a cada subescala, de acordo com o Quadro 3:

QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO  
CLASSIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO

dimensões escore	Comportamento (0 a 16)	Status Acadêmico e Intelectual (0 a 17)	Aparência Física e Atributos (0 a 13)	Ansiedade (0 a 14)	Popularidade (0 a 13)	Felicidade e Satisfação (0 a 10)
<b>Negativo</b>	0 – 4	0 – 5	0 – 3	0 – 4	0 – 3	0 – 2
<b>Mediano</b>	5 – 11	6 – 12	4 – 9	5 – 10	4 – 9	3 – 7
<b>Positivo</b>	12 – 16	13 – 17	10 – 13	11 – 14	10 – 13	8 – 10

FONTE: A autora (2018).

#### b) Escala Rosenberg de Autoestima

É a versão da *Self-Esteem Scale*, idealizada por Rosenberg (1991) e traduzida por Loos (2003). A Escala de Autoestima apresenta qualidades psicométricas suficientes para o contexto brasileiro (SBICIGO, BANDEIRA, DELL'AGLIO, 2010), sendo indicada para acessar a satisfação e o valor que o indivíduo atribui a si mesmo. É um instrumento de natureza unidimensional, formado por 10 itens, cada um possuindo duas alternativas de resposta: “concordo” ou “discordo”. O escore final está localizado entre 100 e 200, sistematizando o resultado em autoestima baixa (100 a 132), média (133 a 166) e alta (167 a 200), conforme o Quadro 4:

QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOESTIMA  
CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOESTIMA

<b>Negativo</b>	100 – 132
<b>Mediano</b>	133 – 166
<b>Positivo</b>	167 – 200

FONTE: A autora (2018).

#### c) Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) – ICCAC

O Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICAC) é a versão brasileira do *Control, Agency, Means Ends Beliefs Interview* - CAMI (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1983) traduzida por Neri e Pelloni (1996).

O ICCAC tem como finalidade averiguar as crenças de controle do

indivíduo, sobretudo aquelas correspondentes ao domínio acadêmico. Esse instrumento permite avaliar três subescalas específicas (conjuntos de crenças): *expectativa geral de controle*, *crenças de agência* e *crenças de relações meios-fins (de estratégia)*. A partir dos três conjuntos de crenças, é possível acessar 10 fontes de controle: uma relacionada à *expectativa geral de controle*; quatro de *crenças de agência* *esforço*, *capacidade*, *professor* e *sorte*; e cinco de *crenças de relações meios-fins (de estratégia)*, *esforço*, *capacidade*, *professor*, *sorte* e *fatores desconhecidos*. Cada subescala é representada por seis itens, conforme o Quadro 5:

QUADRO 5 - DIMENSÕES AVALIADAS PELO ICCAC E ITENS CORRESPONDENTES

DIMENSÕES AVALIADAS PELO ICCAC E ITENS CORRESPONDENTES			
subescalas dimensões	AGÊNCIA DE CONTROLE	CRENÇAS DE RELAÇÕES MEIO- FIM	EXPECTATIVA GERAL
<b>Esforço</b>	1, 6, 14, 16, 32 e 39	23, 24, 28, 31, 37 e 54	--
<b>Capacidade</b>	10, 33, 43, 56, 57 e 58	4, 9, 21, 25, 26 e 27	--
<b>Professor</b>	3, 5, 20, 49, 51 e 52	22, 35, 38, 41, 44 e 47	--
<b>Sorte</b>	8, 18, 34, 43, 45 e 50	2, 11, 15, 36, 48 e 53	--
<b>Fatores desconhecidos</b>	--	12, 29, 30, 40, 59 e 60	--
			7, 13, 17, 19, 46 e 55

FONTE: A autora (2018).

Ao respondente são oferecidas as seguintes opções de resposta: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes” e “sempre”. Das quatro alternativas de resposta, o participante precisa indicar a frequência do evento citado no item. O cômputo de cada subescala é feito do seguinte modo: a pontuação, em cada item, é tida dentro de uma amplitude de 1 a 4 (“nunca” = 1; “quase nunca” = 2; “às vezes” = 3 e “sempre” = 4), levando em consideração que algumas questões são invertidas (3, 6, 7, 8, 10, 16, 18, 39, 42, 43, 46, 49, 52, 55 e 56), nas quais o cômputo fica também invertido. Quanto mais próximo do valor 4, mais forte a crença.

Esta escala não possui um cômputo geral. Pode-se obter o escore de cada subescala, e, para isso, se usa de média aritmética obtida na soma das pontuações dos itens correspondente. O resultado é então classificado em negativo, mediano ou positivo, conforme o Quadro 06:

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC

CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC	
<b>Negativo</b>	6 – 12
<b>Mediano</b>	13 – 18
<b>Positivo</b>	19 – 24

FONTE: A autora (2018).

## d) Escala de Resiliência para crianças e adolescentes

A Escala de Resiliência, originalmente intitulada *Resiliency Scales for Children and Adolescents* – RSCA (PRINCE-EMBURY, 2007), validada para o contexto brasileiro por Barbosa (2009), foi criada com o intuito de identificar os atributos pessoais de resiliência de sujeitos entre 09 e 18 anos. Esse instrumento parte do pressuposto de que a resiliência traduz em que medida os recursos individuais do sujeito conferem-lhe sobrevivência quando do estresse interno ou externo. Além dos atributos pessoais, este instrumento abarca fatores protetores ambientais, incluindo vivências positivas na escola e, relações positivas com amigos, colegas e outros adultos.

O RSCA é composto por três subescalas e dez dimensões: 1) *controle* (otimismo, autoeficácia, adaptabilidade); 2) *capacidade de relacionamento* (noção de confiança, percepção de acesso ao suporte, conforto com outros, tolerância com diferenças); e 3) *reatividade emocional* (sensibilidade e recuperação).

A Escala de Resiliência está na forma *likert* em que as respostas variam de 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente), 4 (quase sempre), variando de 0 a 80 pontos nas subescalas *controle* e *reatividade emocional* e de 0 a 96 pontos na subescala *capacidade de relacionamento*.

Não tem um escore geral, mas sim um escore de cada subescala. Para tanto, soma-se a pontuação de cada resposta do participante, sendo que os resultados são classificados de acordo com os Quadros 7, 8 e 9:

QUADRO 7 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CONTROLE  
CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CONTROLE

dimensões escore	Otimismo (0 a 28)	Autoeficácia (0 a 40)	Adaptabilidade (0 a 12)	TOTAL CONTROLE
<b>Negativo</b>	0 – 8	0 – 12	0 – 4	0 – 26
<b>Mediano</b>	9 – 19	13 – 27	5 – 10	27 – 54
<b>Positivo</b>	20 – 28	28 – 40	11 – 12	55 – 80

FONTE: A autora (2018).

QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO

ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO					
dimensões escore	Confiança (0 a 28)	Apoio (0 a 24)	Conforto (0 a 16)	Tolerância (0 a 28)	TOTAL CAP. REL.
<b>Negativo</b>	0 – 8	0 – 7	0 – 4	0 – 8	0 – 31
<b>Mediano</b>	9 – 19	8 – 16	5 – 11	9 – 19	32 – 63
<b>Positivo</b>	20 – 28	17 – 24	12 – 16	20 – 28	64 – 96

FONTE: A autora (2018).

QUADRO 9 - CLASSIFICAÇÃO DA ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA REATIVIDADE EMOCIONAL

ESCALA DE RESILIÊNCIA – SUBESCALA REATIVIDADE EMOCIONAL				
dimensões escore	Sensibilidade (0 a 24)	Recuperação (0 a 16)	Prejuízo (0 a 40)	TOTAL REATIVIDADE
<b>Negativo</b>	17 – 24	12 – 16	28 – 40	55 – 80
<b>Mediano</b>	8 – 16	5 – 11	13 – 27	27 – 54
<b>Positivo</b>	0 – 7	0 – 4	0 – 12	0 – 26

FONTE: A autora (2018).

e) Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS)

O Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS) é a versão traduzida do *Social Skills Rating System* (SSRS), criado por Frank M. Gresham e Stephen N. Elliott e adaptada no contexto brasileiro por Del Prette *et al* (2016). Esse instrumento avalia e mapeia o repertório de habilidades sociais, de problemas de comportamento e de ajustamento psicossocial e de competência de indivíduos entre 6 e 13 anos, a partir das informações dos pais, dos professores e da criança. Embora seja indicado que os pais e os professores também respondam ao instrumento, pode ser aplicado somente à criança, o que se fez nesta pesquisa.

A aplicação do instrumento pode se dar de forma individual ou em grupo.



A correção e a interpretação dos dados se dão por meio da soma dos valores das respostas, sendo traduzidos em escore geral (de todos os itens) e escore de cada item de fator de habilidade social (*empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade*). Os escores são classificados de acordo com o disposto no Quadro 10:

QUADRO 10 - INTERPRETAÇÃO DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS	
INTERPRETAÇÃO DO SSRS	
ESCORE/PERCENTIL	CLASSIFICAÇÃO
<b>76 – 100</b>	Repertório <u>altamente</u> elaborado de HS, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas; indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens.
<b>66 – 75</b>	Repertório <u>elaborado</u> de HS, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas; indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios.
<b>36 – 65</b>	<u>Bom</u> repertório de HS, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem.
<b>26 – 35</b>	Repertório <u>médio inferior</u> de HS, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de treinamento de HS, especialmente naquelas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social.
<b>01 – 25</b>	Repertório <u>abaixo da média inferior</u> de HS. Indicativo de treinamento de HS, especialmente naquelas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social.

FONTE: DEL PRETTE *et al* (2016).

#### f) Questionário de Supersensibilidade

A supersensibilidade traduz uma maneira mais intensa de experienciar o mundo que cerca a pessoa. Os estudos de Piechowski (1986), baseados na Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, mostram que a supersensibilidade é um componente básico da superdotação, evidenciando uma característica psicológica da pessoa com o referido perfil.

De acordo com Oliveira e Barbosa (2014), identificam-se na literatura cinco instrumentos para medir a supersensibilidade: a) o *Overexcitability Questionnaire* (OEQ); b) o *Overexcitability Questionnaire Two* (OEQ-II); c) o *Adult Questionnaire*; d) o *ElemenOE* e e) a *Me Scale*.

O primeiro deles, o mais utilizado na visão de Oliveira e Barbosa (2014), o *Overexcitability Questionnaire* (OEQ), têm duas versões, além do original: o *Overexcitability Questionnaire Short Form* (ACKERMAN; MILLER, 2009), de tamanho reduzido, contando com 12 questões; e a segunda, revista e adaptada

por Piechowski (2009), o *Overexcitability Questionnaire Revised*, uma versão mais completa, contendo 24 questões.

Para esta pesquisa, adotou-se o *Overexcitability Questionnaire Revised*, (PIECHOWSKI, 2009). Como o nome prenuncia, este instrumento tem como objetivo avaliar o nível de supersensibilidade dos participantes. Ele conta com 24 questões abertas, no qual os respondentes usam do espaço e tempo que necessitarem para registrar suas respostas.

A correção do instrumento, de base totalmente qualitativa, foi realizada a partir das respostas dos sujeitos de acordo com a intensidade das supersensibilidades manifestadas. Para Oliveira e Barbosa (2014), o uso deste instrumento é de alta dificuldade e complexidade, já que não se tem um crivo de análise. Assim, para esta pesquisa, desenvolveu-se o seguinte raciocínio para interpretação do instrumento: as respostas dos participantes foram classificadas nos cinco tipos de supersensibilidade, com base na conceituação de Dabrowski (1964/2016) e, depois disso, assinalou-se as áreas nas quais eles apresentavam as manifestações de cada supersensibilidade (com um "X"). Deste modo, cada participante pode obter entre 0 e 5 pontos, tendo em vista que são cinco áreas.

- g) Questionário aberto com professores da rede regular de ensino e com professores do AEE (salas de recursos multifuncionais)

O questionário aberto se caracteriza, basicamente, por utilizar-se de perguntas previamente elaboradas, ao passo que dispõe de espaço para que o participante responda como julgar conveniente. Este tipo de instrumento se debruça em um determinado assunto, sobre o qual se produz uma relação de perguntas principais, que podem ser complementadas por outros dados emergidos durante o preenchimento dele. A vantagem desse formato de instrumento é a possibilidade de o pesquisador se organizar para a interação com seu pesquisado. Permite, sobretudo, que o sujeito tenha mais liberdade de fala, na qual respostas e conteúdos importantes podem emergir, sem estar condicionado à forma (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O uso do instrumento em questão (tanto do ensino regular quanto das SRAH/SD - Apêndices 06 e 07) pretendeu analisar como esses atores percebem as relações de amizade do aluno superdotado com seus pares no ambiente

escolar. Assim, as perguntas elaboradas permitem indagar o que o professor pensa sobre o aluno superdotado; em que esses sujeitos se diferenciam de alunos não identificados com AH/S (dimensão nomeada como *percepção sobre o aluno com AH/S*); sobre como avaliam a interação do sujeito superdotado com seus colegas (dimensão nomeada como *percepção sobre relações de amizade do aluno com AH/S e seus pares*) e sobre as interações desse sujeito na hora do intervalo (dimensão nomeada como *percepção das relações de amizade do aluno com AH/S no recreio*). Importante destacar que todas as questões foram pensadas, construídas e organizadas tecendo um “fio condutor” em toda a fala do pesquisado.

#### h) Autoscopia com apoio em roteiro de entrevista semiestruturado

Dado o objeto desta pesquisa – a interação entre pares escolares –, fez-se imprescindível analisar o movimento interativo do sujeito superdotado em participação *do* e *no* contexto escolar, como também sua relação com colegas de escola. A autoscopia foi o principal instrumento de coleta de dados para este fim, no intuito de deixar o adolescente livre para compartilhar suas experiências.

De acordo com Sadalla (1997, p. 33), a autoscopia “consiste em realizar uma videogravação do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que expresse comentários sobre ele”, isto é:

A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise *a posteriori* da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravada (SADALLA; LAROCCHA, 2004, p. 419).

A autoscopia propicia que os sujeitos falem sobre como se sentem individualmente ao vivenciar situações concretas, permitindo que o pesquisador acesse exatamente o que lhe interessa para levar a cabo uma investigação, especialmente os significados e sentidos conferidos por quem vive uma determinada experiência (TASSONI, 2008).

Para viabilização da autoscopia, duas ações precisam acontecer: a) sessões de filmagens do participante da pesquisa em contexto escolar; e b) exibição do material editado para que o participante emita suas percepções durante a exibição do conteúdo filmado (TASSONI; LEITE, 2013).

Os alunos participantes da pesquisa foram filmados no seu contexto natural de sala de aula, no intervalo e na SRAH/SD, assistindo às aulas, realizando trabalhos individuais e coletivos, respondendo aos questionamentos dos professores, se juntando aos colegas entre a chegada do professor de uma disciplina e outra, na hora do lanche e quietos em suas mesas. Cada participante da pesquisa foi filmado por 4h20min, totalizando 34 horas e 40 minutos.

Essas filmagens foram assistidas e analisadas pela pesquisadora e selecionadas as cenas que evocassem o assunto das relações de amizade. As cenas selecionadas foram assistidas pelos participantes, quando expuseram sentimentos e pensamentos sobre o que observavam.

Para seleção do material, assistiu-se a todas as filmagens e se demarcou todas as vezes que o participante vivenciava alguma interação (por iniciativa dele ou de outrem) – organizando-a como um episódio. No caso daqueles que não vivenciaram nenhuma interação, selecionou-se vários recortes em que o sujeito aparecia sozinho, sentado em sua carteira, enquanto a sala estava em movimento com conversa entre os colegas da turma. Essas cenas foram recortadas, classificadas em números e organizadas em uma ordem linear de episódios, os quais Tassoni (2008) denomina de “episódios de interação”.

Portanto, um episódio versa sobre situações de interação do adolescente superdotado com outros alunos da sala ou no intervalo, como também sobre momentos em que ele se encontrava sozinho. Observou-se, além do comportamento objetivo e verbal, aqueles não-verbais (gestos, expressões faciais), como indicado por Tassoni (ibidem).

Embora a autoscopia já pressuponha um roteiro de perguntas, se fez questão de anunciar a construção deste instrumento, dada a sua importância para o processo. Assim, o roteiro objetivou analisar as relações do aluno superdotado com seus pares no contexto escolar; e investigar a percepção do sujeito sobre si mesmo frente à interação com seus colegas. Em específico, investigou-se como ele se autopercebe em relação a seus pares (dimensão nomeada como *percepção de si mesmo*), qual percepção que tem do outro sobre

ele (dimensão nomeada como *percepção sobre relações de amizade*) e, por fim, como se dá sua interação com colegas no intervalo das aulas, conhecido também como recreio ou momento para o lanche (dimensão nomeada *relações de amizade no intervalo*).

As questões levantadas pelo instrumento versam sobre a percepção que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre dois aspectos, fundamentalmente. Um deles é a percepção sobre si mesmos - qualidades, defeitos, anseios, perspectivas; suas percepções quanto ao fato de serem identificados como superdotados e como se identificam; sentimentos para consigo mesmos. O outro é a expectativa e avaliação a respeito da amizade.

#### i) Entrevista semidiretiva com a família

A entrevista com a família, por meio de um roteiro semidiretivo, foi adotado para investigar as práticas parentais positivas vivenciadas pelos participantes. O instrumento em questão permitiu analisar como se davam as relações entre o sujeito e seus pais, no intuito de se mapear elementos que contribuíram para o seu desenvolvimento saudável.

#### j) Sessão de contação de história

Outro instrumento para coleta de informações utilizado foi a contação de histórias. A partir da leitura/contação, interpretação, reflexão e diálogo, pretendeu-se provocar a expressão dos sentimentos dos sujeitos com AH/S acerca do universo de interação com seus pares. Sobre isso, Cassidy *et al* (1998) realizaram uma pesquisa usando de literatura infantil para acessar e compreender estados mentais de crianças estadunidenses. Os participantes demonstraram notável desempenho na exposição de pensamentos, necessidades e sentimentos.

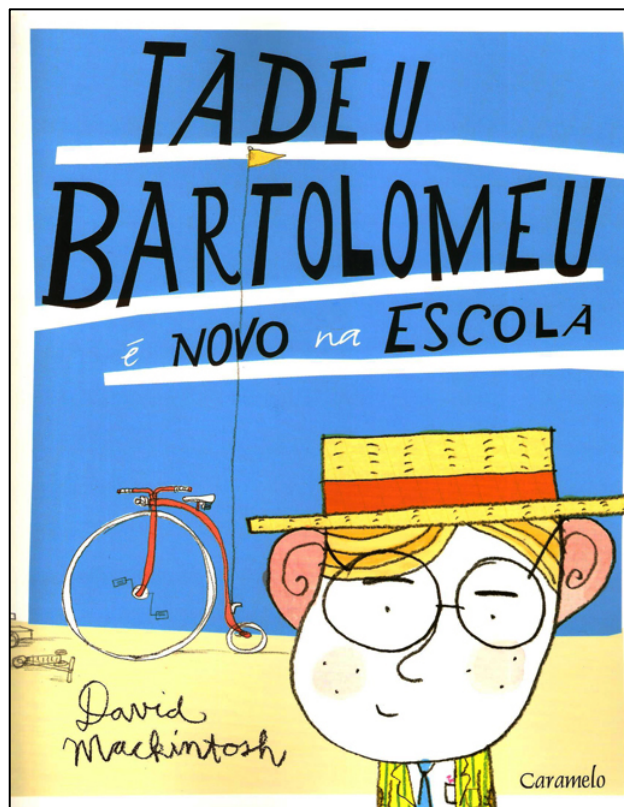
Além disso, Alves e Emmel (2008, p. 89) defendem que “o ato de contar histórias pode ser útil para elucidar a interpretação da criança sobre um possível evento que seja perturbador para ela e também para dividir o significado que a criança reserva para tais eventos”.

O ponto de partida da conversa é o livro, a sua leitura. A partir dessa leitura, é esperado que o leitor/ouvinte apreenda a ideia e, interpretando-a, ressignifique e dê sentidos ao lido (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006). O livro versa sobre um texto escrito a ser compartilhado por meio da leitura, contação e/ou dramatização. Esse tipo de trabalho provoca a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção, conforme definem estes autores:

[...] a identificação (assimilação de um aspecto ou atributo de outro ocasionando a transformação total ou parcial segundo o modelo desse outro), a introjeção (passar para dentro de si, de modo fantasístico, qualidades do outro), a projeção (transferência ao outro, de idéias, sentimentos, expectativas e desejos) e a introspecção (reflexão, percepção interior). (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006, p. 402).

O livro utilizado como referência para a contação da história, nesta pesquisa, foi “Tadeu Bartolomeu é novo na escola” de autoria de David Mackintosh (2012) (Figura 06). O critério de escolha se deu devido ao seu conteúdo sobre a amizade e, sobretudo, por abarcar o contexto escolar em sua narrativa, que é o foco desta pesquisa.

FIGURA 6 - LITERATURA INFANTIL TADEU BARTOLOMEU É NOVO NA ESCOLA



FONTE: CLICRBS (2017).

A sessão de contação de história, de caráter coletivo, teve como proposta oportunizar um momento de escuta, diálogo e compartilhamento por parte dos alunos superdotados, as suas vivências, os seus sentimentos e emoções evocados a partir da história contada.

A contação da história foi realizada por um profissional especialista em Contação de História, enquanto a pesquisadora fazia a condução da sessão e coleta de dados.

#### k) Observação

Lopes, Magalhães e Mauro (2003) apontam que, em investigações centradas no desenvolvimento infantil e, particularmente, acerca de relações de amizade, é recomendado o uso da técnica da observação direta (do comportamento interativo do sujeito no seu meio social) e a realização de entrevistas em profundidade (tanto com pessoas próximas quanto com a criança propriamente dita).

Para Lüdke e André (1986), a observação é um recurso legítimo de coleta de dados em uma pesquisa científica e possui grande potencial por acessar o contexto natural onde se manifestam os fenômenos estudados.

Optou-se por investigar e não meramente “ver” o que acontecia no ambiente no qual os sujeitos da pesquisa estavam inseridos. Para isso, ultrapassou-se o uso do sentido da visão e empenhou-se os demais sentidos em prol da compreensão dos processos e dos vínculos entre os indivíduos.

#### l) Diário de campo

Técnica advinda do pioneiro Bronislaw Malinowski, o diário de campo é o conjunto de anotações variadas feitas pelo pesquisador a partir de sua imersão no campo de pesquisa (WEBER, 2009).

O diário de campo tem como fundamento a observação direta das condutas e práticas de um grupo. As notas de campo podem transformar-se em diários pessoais que auxiliam o pesquisador a complementar a análise, e devem conter dois tipos de materiais – um descritivo e outro reflexivo: a parte descritiva

consiste num registro detalhado do que ocorreu no campo; já a parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador (TASSONI, 2000).

Para Falkembac (s.d), o diário de campo abarca as observações, análises e comentários e compreende três partes: a descrição, a interpretação do que se observou e as análises preliminares.

Para Triviños (1987), o diário de campo funciona como complementação dos dados obtidos por meio de instrumentos, permitindo captar informações que escapam ao escopo de questionários, escalas, inventários, dentre outros. É o caso da dinâmica das interações ocorrentes no contexto e os significados que dela evocam.

#### 5.4.1 Disposição dos instrumentos de coleta de dados

A fim de facilitar a compreensão, apresenta-se o Quadro 11, que exhibe o que cada instrumento objetivou alcançar, sua forma de aplicação, bem como a relação com a principal base teórica da presente pesquisa – o STAA:

QUADRO 11 - DISPOSIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E SEUS OBJETIVOS NO ESTUDO

INSTRUMENTO	APLICAÇÃO	OBJETIVO	CATEGORIA STAA
<b>Escala Piers-Harris de Autoconceito</b>	Individual/ Coletiva	Acessar quais atributos o sujeito percebe em si mesmo	IDENTIDADE E SELF Dimensões configurativa e recursiva
<b>Escala Rosenberg de Autoestima</b>	Individual/ Coletiva	Averiguar o grau de satisfação do sujeito consigo mesmo e o valor que atribui ao seu “eu”	IDENTIDADE E SELF Dimensões configurativa e recursiva
<b>ICCAC</b>	Individual/ Coletiva /	Mapear as crenças de controle do indivíduo (autopercepções de capacidade)	IDENTIDADE E SELF Dimensões configurativa e recursiva
<b>Escala de Resiliência</b>	Individual/ Coletiva /	Investigar os recursos individuais do participante para enfrentamento do estresse interno e/ou externo	RESILIÊNCIA Dimensão criativa
<b>Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS)</b>	Individual/ Coletiva	Conhecer as habilidades sociais do participante na interação no contexto escolar de sala de aula e de intervalo com colegas	ALTERIDADE Dimensão moduladora
<b>Questionário de Supersensibilidade</b>	Individual/ Coletiva	Avaliar os níveis e a expressão de supersensibilidade dos participantes	IDENTIDADE E SELF Dimensões configurativa e recursiva



<b>Autoscopia</b>	Individual	Analisar a percepção dos sujeitos com AH/S sobre a relação com seus pares no contexto escolar	IDENTIDADE, SELF e ALTERIDADE Dimensões configurativa, recursiva e moduladora
<b>Contação de história</b>	Coletiva	Identificar a percepção e expectativa que o adolescente superdotado tem acerca da amizade	IDENTIDADE, SELF e ALTERIDADE Dimensões configurativa, recursiva e moduladora
<b>Questionário para professor da rede regular e do AEE</b>	Individual	Investigar a percepção do professor acerca das relações de amizade do aluno com AH/S no ambiente escolar	ALTERIDADE Dimensão moduladora
<b>Entrevista semidiretiva com a família</b>	Coletiva	Mapear práticas parentais positivas	ALTERIDADE Dimensão moduladora
<b>Observação do comportamento</b>	Individual/ Coletiva	Conhecer como o adolescente superdotado vivencia o contexto escolar, bem como a sua relação com colegas	ALTERIDADE Dimensão moduladora
<b>Diário de campo</b>		Registrar as percepções e informações relevantes a cada inserção no contexto de pesquisa	

FONTE: A autora (2018).

## 5.5 ESTUDO PILOTO

No intuito de verificar a adequação dos instrumentos adotados - escalas, autoscopia e roteiros dos questionários, às expectativas da pesquisa, realizou-se o estudo piloto. Para tanto, a pesquisadora esteve nas SRAH/SD lotadas nos CMAEEs de Curitiba para contato a equipe pedagógica.

Inicialmente, foi agendada uma reunião com a direção dos CMAEEs e com os professores das SRAH/SD para apresentação da proposta de pesquisa. Num segundo momento, encontrou-se com as famílias dos alunos superdotados para solicitação da autorização para que os menores participassem do estudo piloto. Depois disso, conversou-se com as crianças, a fim de convidá-las para participar da pesquisa, da qual prontamente aceitaram colaborar.

A amostra do piloto foi composta de duas crianças, usando os mesmos critérios de elegibilidade adotados para a amostra definitiva – indicadas pelo professor, sendo uma criança com (Paulo, 9 anos)<sup>3</sup> e outra sem (Nina, 9 anos) comportamentos comumente nomeados de assincronismo. Para tanto, realizou-se uma conversa com os professores a respeito desta temática, na qual, primeiramente, a pesquisadora ouviu a percepção do docente sobre o assincronismo e, em seguida, compartilhou-se com eles os conceitos disponíveis

na literatura, de modo que todos os envolvidos estivessem com o mesmo entendimento.

O roteiro inicial de perguntas para composição do questionário para professores como também da autoscopia, foi submetido ao processo de triangulação, segundo López (1991), também chamado por Alves (1991) de questionamento por pares, para verificar sua adequação, confirmabilidade e consistência. Tais roteiros foram compartilhados com duas profissionais experientes da área de AH/S para análise.

O estudo piloto centrou-se na avaliação da Escala de Autoconceito; da Escala de Autoestima; da Escala de Bem-Estar Psicológico; da Escala de Resiliência; do Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência – domínio acadêmico - ICCAC; do Teste de Inteligência Emocional (TIEC); do IMHSC-Del-Prette; da Autoscopia com suporte de entrevista semiestruturada com o aluno com AH/S e do questionário aberto para o professor da SRAH/SD.

Tais instrumentos foram aplicados em uma sala em boas condições, com luminosidade adequada e recursos pedagógicos dispostos no espaço. Paulo usou de quatro encontros, três de 60 e um de 80 minutos (isso porque ele demonstra um grande repertório verbal, com posse de muito conteúdo; além disso, Paulo não domina o código de leitura e escrita, fato explicado por seu diagnóstico de dislexia, o que requereu que a pesquisadora lesse todos os instrumentos e escrevesse as respostas). Nina necessitou de três encontros, de 60 minutos cada.

Importante ressaltar que os sujeitos pesquisados criticaram as opções de resposta disponibilizadas pelas escalas. Questionaram, por exemplo, a diferença entre “concordo” e “concordo totalmente” na escala de autoestima. Sendo assim, optou-se por explicar esta diferença no momento da aplicação para o grupo final.

Obedecendo aos critérios de correção e análise das escalas, chegou-se aos seguintes resultados: Paulo e Nina apresentaram autoconceito positivo (57 e 71 pontos, consecutivamente), o que significa que eles percebem elementos positivos em si mesmos; do mesmo modo que demonstraram autoestima positiva (ambos com 170 pontos), isto é, atribuem valor às características com as quais se autopercebem; eles atingiram alto escore no ICCAC, o que significa que acreditam possuir (ou serem capazes de conseguir) os recursos necessários

para enfrentar as diferentes situações que vivenciarem; quanto à escala de resiliência, tanto Paulo quanto Nina obtiveram alto escore nas subescalas *controle* e *capacidade de relacionamento* e baixo escore na subescala *reatividade emocional*, evidenciando capacidade de vivenciar situações adversas e não sucumbirem a elas, não demonstrando vulnerabilidade (confirmado pelo baixo escore na última subescala). Por fim, na Escala de Bem-Estar Psicológico, ambas as crianças mostraram estar bem psicologicamente, no que tange às relações positivas com outros, autonomia, domínio sobre o ambiente, crescimento pessoal, propósito na vida e autoaceitação.

Interessante citar que Paulo foi classificado pelo professor como uma criança que apresenta assincronismo, já que além do perfil de altas habilidades/superdotação, também possui dislexia. Todavia, com base nos resultados dos instrumentos, averiguou-se que ele não se percebe de tal modo. Paulo identifica algumas dificuldades em si mesmo – justificadas por ele mesmo – como decorrência de ser disléxico -, ao passo que evidencia, continuamente, satisfação consigo mesmo. Sobre isso e com base nos relatos de Paulo, é possível inferir a influência da família como suporte e promotor da alteridade.

Os instrumentos supracitados mostraram-se suficientes para alcançar conteúdos da identidade do sujeito com AH/S, bem como conhecer seu nível de bem-estar psicológico. Deste modo, constata-se que os instrumentos configuram-se como adequados para os objetivos da pesquisa, demonstrando, inclusive, coerência direta entre as respostas apresentadas pelas escalas com as falas da amostra na entrevista e em conversas informais.

Para avaliação das habilidades sociais, adotou-se, inicialmente, o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – IMHSC-Del-Prette (aplicado por uma profissional com formação e experiência em Psicologia). O IMHSC-Del-Prette é um teste para avaliação de habilidades sociais de crianças entre 07 e 12 anos. Trata-se de um conjunto de arquivos multimídias com 21 situações filmadas retratando interações sociais, sendo, portanto, 21 questões para que a criança responda, podendo utilizar o arquivo digital ou impresso. Tem-se como referência uma escala de frequência (sempre, às vezes, nunca), de dificuldade (muita, pouca, média) e de adequação (certo, errado, mais ou menos) associadas a cada item. É esperado que a criança avalie cada situação apresentada e dê sua resposta. Com base em suas respostas, é classificada

como habilidosa, não habilidosa passiva e não habilidosa ativa. Averiguou-se que ambas as crianças alcançaram o *status* de reação habilidosa, o que significa que possuem comportamentos necessários para lidar com as demandas do seu ambiente, configurando competência social.

Embora este inventário tenha se mostrado efetivo para a coleta, corroborando com informações acessadas por meio de escalas, não foi bem recebido pelo professor, devido à quantidade de itens dispostos para ele responder. Não obstante, no início do preenchimento do instrumento, as crianças tiveram curiosidade; com o prosseguimento dos itens, averiguou-se que perderam o desejo de executá-lo. Talvez isso tenha acontecido pelas imagens desatualizadas. Por isso, decidiu-se pela substituição pelo Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (DEL PRETTE, *et al* 2016).

Com o intuito de se conhecer mais elementos do âmbito emocional dos participantes, elegeu-se o Teste de Inteligência Emocional (TIEC), de autoria de Bueno (2008), constituído por 58 itens. Ele é organizado para a avaliação de quatro habilidades atreladas à inteligência emocional, com base no modelo de Mayer e Salovey (1997). O teste é composto por oito estórias, com problemas em formato de questões sobre o retratado em cada uma das narrativas. Depois disso, os avaliandos expõem sua resposta.

O TIEC avalia dois componentes da inteligência emocional, a saber: o componente experiencial (percepção de emoções e utilização da emoção para facilitação do pensamento) e o componente estratégico (conhecimento acerca de diferentes emoções, associação de tais emoções com episódios desencadeadores e conhecimento de estratégias de regulação emocional). Ele foi respondido rapidamente e sem dificuldades pelas crianças. Embora tenha sido de fácil preenchimento para os alunos, observou-se que eles não mostraram interesse na execução do instrumento, motivo pelo qual se decidiu não o adotar para a amostra final. Importante destacar que o instrumento em questão, em sua nova versão, conta com estórias ilustradas e apresentadas em formas de pequenos vídeos, o que pode gerar maior interesse para as crianças.

Para realização da autoscopia, apresentou-se à amostra o equipamento para filmagem já no primeiro contato. Foi explicado que, em alguns momentos, a pesquisadora faria uso deste recurso para registrar a interação da criança com

seus colegas, para conversar sobre as cenas filmadas em um encontro oportuno. Dito isso, as crianças foram filmadas em interação com seus colegas da SRAH/SD e de posse de recortes de filmagens, realizou-se a conversa com a criança. Iniciou-se a sessão exibindo o vídeo, solicitando-se que a criança falasse sobre aquelas cenas. Eles relataram o que estava ocorrendo, falando sobre seus colegas. Com isso, foram inseridas perguntas do roteiro de entrevista. Verificou-se que nem sempre é possível seguir a ordem de perguntas disposta no roteiro, uma vez que é preciso obedecer à dinâmica do diálogo estabelecido com o sujeito. Não se observou prejuízo com isso.

Os resultados do estudo piloto deste instrumento sugeriram a exclusão de uma das perguntas (16. *Como é sua convivência com seus amigos na hora do recreio?*), pois a resposta das crianças se confunde com a próxima pergunta do roteiro (*O que costuma fazer no recreio?*). Ainda que sejam teoricamente diferentes, observou-se que no caso das duas crianças, o conteúdo advindo com a questão de número 16 se repetiu na 17. Além disso, pontuou-se a necessidade de inserir nas questões 7, 8, 9 a palavra *colega* e não apenas *amigo*. As crianças fizeram referência de que nem sempre estão com os amigos e sim com colegas, já que concebem diferença entre tais termos. Sentiu-se a necessidade de, durante a amostra final, não continuar com as perguntas quando a criança revelar que não possui amigos. No caso de Paulo, que relatou não ter nem mesmo um amigo, notou-se tristeza no olhar.

O roteiro de entrevista foi construído no intuito de investigar as interações sociais do superdotado com seus pares no contexto escolar; entretanto, o estudo piloto acusou a necessidade de inserir três perguntas para prover conteúdos sobre o assincronismo. As perguntas inseridas foram: 1. *Você se acha diferente dos seus amigos e/ou colegas? Se sim, de que forma você se sente diferente?*; 2. *Tente falar sobre os seus sentimentos e quem faz você se sentir diferente (amigos, professores, etc.)*; 3. *Como isto faz você se sentir?*

Ainda sobre a autoscopia, inicialmente foram previstos quatro encontros. O estudo piloto mostrou dois encontros como suficientes.

Quanto ao questionário destinado ao professor, constatou-se a necessidade de rever a pergunta 2: *“Possui formação continuada e/ou aperfeiçoamento?”*, com a inserção do complementado *“na área da Educação”*, ficando deste modo: *“Possui formação continuada e/ou aperfeiçoamento na área*

da Educação?”. Além disso, mostrou-se necessário desmembrar esse instrumento em dois: sendo um direcionado especificamente para o professor do ensino regular e outro, exclusivamente para o professor da sala de recursos (porque esse último não tem acesso à vivência da criança no recreio).

O estudo piloto demonstrou adequação dos instrumentos para alcance dos objetivos da pesquisa. Os resultados alcançados sugeriram a substituição do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais (IMHSC-Del-Prette) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) para o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica - SSRS (DEL PRETTE, *et al* 2016) e exclusão do Teste de Inteligência Emocional (TIEC). Além disso, indicou a necessidade de adotar o Questionário de Supersensibilidade, a fim de se entender se a sensibilidade, como característica do superdotado, tem relação na manifestação do fenômeno lido como assincronismo.

Com base nos resultados do estudo piloto, considera-se que o caminho metodológico eleito é suficiente para alcançar os objetivos da pesquisa.

## 5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS

A principal fonte de compreensão dos fenômenos estudados na presente pesquisa, de compreensão da realidade, foi a dimensão simbólica das vivências do adolescente com AH/S, dos sentidos e como significa os eventos de sua vida no contexto da escola em relação a seus pares.

No que tange aos procedimentos de análise e produção dos dados, as escalas padronizadas foram interpretadas de acordo com os critérios de correção propostos por cada instrumento, sendo que os resultados alcançados por cada participante foram organizados em três faixas (negativa, mediana e positiva), conforme já apresentado. Ainda que a Escala Piers-Harris de Autoconceito e o Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência não tenham validação brasileira, acredita-se que a avaliação psicométrica não tenha prejudicado a pesquisa, visto o número reduzido de sujeitos da amostra.

Quanto aos instrumentos qualitativos, foi adotada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), em suas etapas de a) pré-análise, análise e categorização dos temas e b) análise, interpretação e inferência, com possibilidade de complementação a partir do uso do exame de

narrativas, admitindo a manifestação de categorias emergentes. De acordo com essa autora (1994, p. 42), a análise de conteúdo versa sobre:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta abordagem de análise permitiu inferir conhecimentos acerca daquele que emite a informação – o participante-, empregando a descrição do texto e a interpretação, a significação outorgada a tal texto. Ainda, de acordo com Bardin (2011, p. 50), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens”.

Embora Leite e Colombo (2006) destaquem que o processo de análise da autoscopia é caracterizado pela inferência, por meio da descrição das falas, também se empregou a análise de conteúdo. As imagens videogravadas foram organizadas em unidades de registro e classificadas em “episódios de interação” para levar a cabo as sessões com os sujeitos.

As respostas dos sujeitos foram transcritas utilizando das regras de gramática da língua portuguesa, conforme prevê Manzini (2004).

Os dados qualitativos foram construídos usando de categorias prévias sugeridas pelo STAA. Assim, elencou-se três eixos de análise, a saber: *Bloco Identidade e Self* (Dimensões Configurativa e Recursiva), *Bloco Resiliência* (Dimensão Criativa) e *Bloco Alteridade* (Dimensão Moduladora). Buscou-se evidências nas falas dos sujeitos de conteúdos que alimentassem cada uma das categorias, sendo que esse processo se deu com base em Bardin (2011), por meio da identificação das unidades de registro e unidades de contexto para selecionar os episódios a serem analisados e que fariam parte de um mesmo bloco/categoria.

## 5.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA E CUIDADOS PARA COM OS PARTICIPANTES

A obediência às exigências de ordem ética foi uma preocupação constante no decorrer da pesquisa. Dito isso, observou-se às determinações da

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, especialmente das diretrizes da Resolução nº. 466/12- CNS, que regulamenta a pesquisa em seres humanos, com o objetivo de assegurar o bem-estar e preservação da integridade e identidade das participantes.

Ainda que se tenha despendido cuidado na eleição das escalas padronizadas e na construção dos instrumentos qualitativos para coleta de dados, admitiu-se a possibilidade de os participantes sentirem algum desconforto. Tal situação poderia ocorrer quando das filmagens e/ou formulação das perguntas do roteiro de entrevista, já que estes procedimentos podiam evocar sentimentos e emoções relativos às suas vivências. Nesse caso, para evitar e mitigar a ocorrência destes riscos, a pesquisadora conduziu as sessões com tranquilidade, promovendo um ambiente acolhedor e de proteção aos participantes.

Em caso de o participante apresentar desconforto, contava-se com a orientação, tanto da orientadora quanto da coorientadora desta pesquisa, sobre como proceder com cada participante, visto a formação de ambas na área da Psicologia. Se ainda não se mostrasse suficiente, a orientadora poderia intervir pessoalmente. Se apesar destas precauções e alternativas para assegurar o bem-estar do participante, ele ainda se sentisse desconfortável, o mesmo seria encaminhado para os apoios especializados disponíveis na instituição coparticipante da pesquisa.

Ainda em consideração aos aspectos éticos da pesquisa, foi elaborado e disponibilizado aos responsáveis pelos participantes da pesquisa, para leitura e assinatura, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 03), documento contendo a explicação da finalidade da pesquisa, a importância da participação, bem como o que se esperava nesse processo e a possibilidade de desistência a qualquer momento; o *Termo de Confidencialidade* (Apêndice 10), atestado no qual as autoras da pesquisa se comprometiam quanto ao sigilo da identidade das entrevistadas e a *Declaração de uso específico de material e/ou dados coletados* (Apêndice 11), na qual as autoras garantiam usar as informações reunidas estritamente para fins da pesquisa em questão.

Além disso, entregou-se às crianças e adolescentes participantes da pesquisa o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 4) para assinatura. Assim como o TCLE, ele continha todas as informações sobre a



pesquisa, para que eles se pronunciassem sobre sua vontade em participar da coleta de dados.

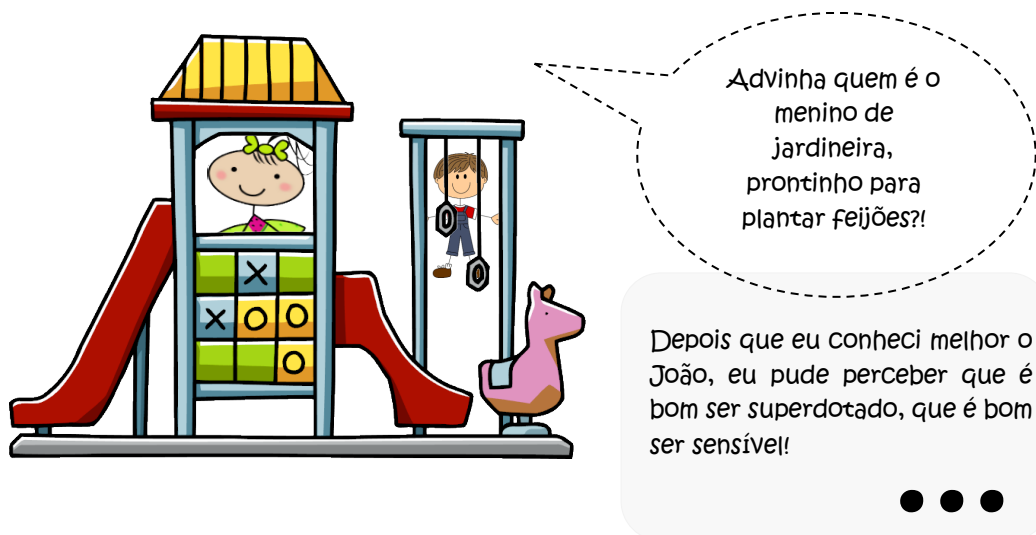
Foi oportunizado um relacionamento direto e bom vínculo com as famílias, escolas, professores, equipe pedagógica e participantes em todo o processo da pesquisa, sempre lhes assegurando seu direito de escolha, culminando em um relacionamento positivo entre os envolvidos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o Registro nº 156.482/CEP e CAAE nº 07700112.9.0000.0102.

## CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são.*

**Aristóteles**



A tese aqui defendida é a de que sendo a identidade humana construída na inter-relação dos aspectos intra e interpessoais ao ser, o fenômeno comumente lido como assincronismo não pode ser considerado inerente à natureza da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao sujeito superdotado.

Trata-se do deslocamento do foco de análise exclusivamente voltado ao indivíduo para uma visão dinâmica, ou seja, uma na qual o sujeito está inserido em seu contexto de interações. Assim, problematizou-se a ideia recorrente de que a pessoa superdotada possui, naturalmente, assincronismo, e destacou-se o papel do outro, da interação, na constituição do sujeito.

Depois de apresentar, no capítulo anterior, o caminho traçado para alcance dos dados a fim de comprovar a tese apresentada, esta seção pretende compartilhar os resultados obtidos.

## 6.1 ORGANIZAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados foram organizados e apresentados em três núcleos ou categorias de análise. Tal estrutura foi construída a partir do referencial teórico (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c) e alicerçada nas falas e produções dos sujeitos superdotados, nas respostas dos professores da escola regular e da SRAH/SD, além da fala das pedagogas das escolas nas quais os alunos da amostra estão matriculados.

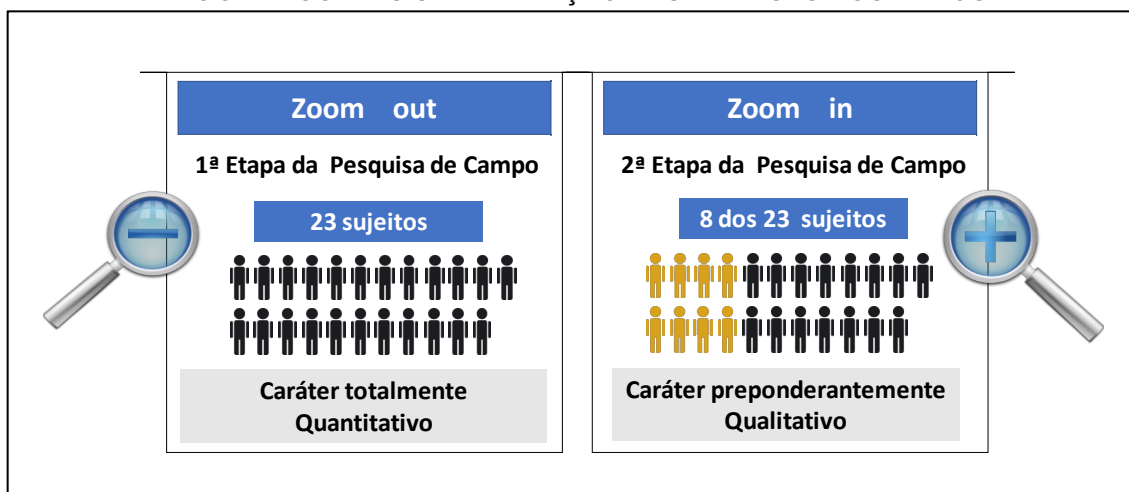
Elencou-se três núcleos de análise, sendo eles: *Identidade e Self* (Dimensões Configurativa e Recursiva); *Resiliência* (Dimensão Criativa) e *Alteridade* (Dimensão Moduladora), explicados em sessões próprias.

Cada núcleo de análise está disposto em dois momentos: o primeiro, nomeado de *considerações em zoom out*, expõe os dados gerais do grupo total de participantes (23 sujeitos) e o segundo, intitulado de *considerações em zoom in*, apresenta conteúdos acerca dos participantes da segunda etapa da pesquisa (8 adolescentes), a fim de aprofundar dados subjetivos. Para esse segundo, escolheu-se os casos com maior representatividade de cada categoria de análise. A disposição dos núcleos de análise pode ser melhor entendida a partir do Diagrama 3:



FONTE: A autora (2018).

INFOGRÁFICO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS



FONTE: A autora (2018).

Os dados coletados através das escalas psicológicas foram examinados e organizados em quadros e gráficos, com a intenção de facilitar a visualização e a compreensão do leitor.

Os resultados em cada escala foram organizados em três graus diferentes de intensidade, a saber: *negativo*, *mediano* e *positivo*. Tais graus correspondem a escores denominados abaixo, na média e acima do que espera, respectivamente. Alguns instrumentos permitiam o cômputo geral dos resultados, outros, no entanto, apenas a apuração de cada subescala e outros ainda, apresentam ambos.

Os resultados dispostos nos quadros também foram sinalizados com uma flecha direcionada para cima para destacar os sujeitos com os maiores escores e a flecha direcionada para baixo para demarcar aqueles com índices mais baixos em cada escala ou subescala.

## 6.2 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

A amostra da pesquisa foi composta por 23 sujeitos, submetidos aos instrumentos quantitativos (escalas psicológicas), sendo que destes, oito sujeitos (demarcados em *itálico*) foram separados para a segunda etapa, de caráter preponderantemente qualitativo – seleção descrita no capítulo V.

A fim de preservar a identidade dos participantes, a eles foram atribuídos nomes fictícios, com base na mitologia grega – dado que é uma temática presente nos interesses dos superdotados -, para demonstração dos resultados.

Abaixo, o Quadro 12 consta a identificação (conforme anunciado anteriormente, trata-se de uma denominação fictícia) dos participantes com a respectiva idade e ano escolar:

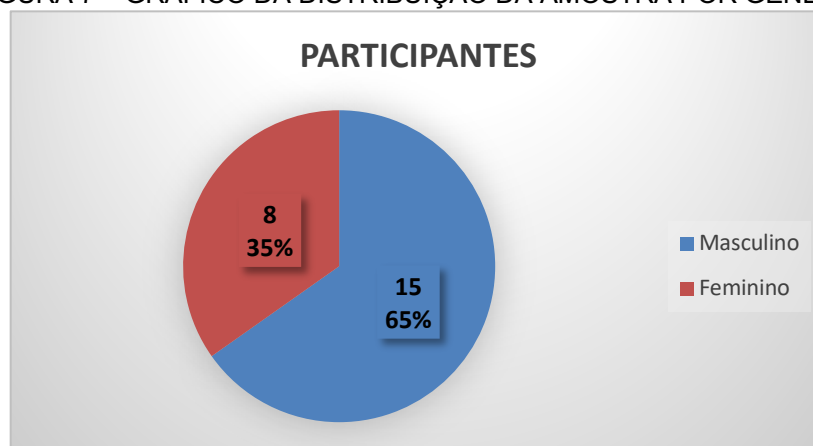
QUADRO 12 - NOME, IDADE E ANO ESCOLAR DA AMOSTRA

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>ANO ESCOLAR</b>
Acelo	10 anos	5º ano
Acineto	10 anos	5º ano
Adônis	11 anos	6º ano
Asileu	10 anos	5º ano
Aristeu	13 anos	8º ano
Atlas	11 anos	6º ano
Átis	13 anos	8º ano
Cibele	12 anos	8º ano
Cisseu	11 anos	7º ano
<i>Cláudio</i>	14 anos	9º ano
Cíntia	10 anos	5º ano
<i>Dione</i>	11 anos	6º ano
<i>Estelio</i>	11 anos	5º ano
<i>Himeneu</i>	13 anos	7º ano
Helotes	11 anos	6º ano
Iodâmia	13 anos	8º ano
Iris	11 anos	6º ano
<i>Ícaro</i>	14 anos	9º ano
<i>Ísis</i>	12 anos	7º ano
<i>Linfa</i>	11 anos	7º ano
<i>Nice</i>	14 anos	9º ano
Orfeu	13 anos	8º ano
Quiromeu	12 anos	7º ano

FONTE: A autora (2018).

A amostra da pesquisa também pode ser observada em proporção por gênero, de acordo com o disposto na Figura 7:

FIGURA 7 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO



FONTE: A autora (2018).

Com base na Figura 7, pode-se visualizar a preponderância de meninos em detrimento de meninas. Isso corrobora evidências científicas acerca do maior número de meninos superdotados identificados (REIS; GOMES, 2011) e que, de modo geral, os meninos são sempre mais indicados pelos professores para avaliação psicopedagógica (MASSOLA; SILVARES, 1997).

As professoras das SRAH/SDs foram identificadas como PROF-SR-1 e PROF-SR-2; os professores da escola regular, como P-E-1 a P-E-12 (já que foram selecionados 12 professores para exposição de relatos); e, as pedagogas, como PED-1 e PED-2.

#### 6.2.1 Sujeitos da segunda etapa

Tendo em vista a importância de cada um dos sujeitos selecionados para a segunda etapa da pesquisa, apresenta-se detalhes sobre o perfil de cada um deles.

O histórico de cada um dos sujeitos foi construído com base nos seus próprios relatos, na observação da pesquisadora durante todo o processo de coleta e nas falas dos professores e pedagogas.

##### *Cláudio (14 anos, 9º ano)*

Cláudio é um menino alto, de pele clara, olhos e cabelos pretos. Ele se descreve como quieto, paciente, inteligente e sedentário! Na escola, ele é reconhecido como o melhor aluno da turma, destacando-se em todas as disciplinas do currículo.

Cláudio não gosta de ser apontado como o melhor. Mostra-se muito discreto quanto ao seu conhecimento e suas habilidades, com interesses vão muito além dos interesses de seus colegas. A turma aceita as colocações de Cláudio e o insere no grupo. Ele está sempre pronto para colaborar com os colegas à sua volta.

*Dione (11 anos, 6º ano)*

De sorriso fácil e de alegria fascinante, assim é Dione. De pele branca, olhos e cabelos castanhos, é uma apaixonada por doces e uma “máquina de falar”, como se intitula! Tal qual se autodescreve, é bastante comunicativa, o que já lhe rendeu alguns bilhetes de reclamação por parte da escola. Dione justifica-os, afirmando que a vontade de falar é mais forte do que ela.

É impossível não perceber a presença de Dione no ambiente. Ela encanta com sua disposição e curiosidade! Dione se diz perfeccionista. São muitos os assuntos que lhe interessa, para os quais empreende esforço buscando aprofundar seus conhecimentos.

Essa adolescente é considerada uma excelente aluna pelos professores, colecionadora de medalhas em olimpíadas de matemática e de diplomas de melhor aluna. Ela é a tal garota popular da escola. Tanto é que afirma revezar os grupos com os quais passa o intervalo, de acordo com o dia de cada semana. É uma menina amada pelos colegas de classe, pelos professores e pela equipe pedagógica.

*Estélio (11 anos, 5º ano)*

Sentado na segunda fila da sala, ao lado da janela, no último lugar. Sempre calado, sem contato com os colegas. Interage com a professora, apenas quando solicitado: este é *Estélio*.

Na sala está a professora, regente, aos gritos, na tentativa de que os alunos entendam a importância da matemática. Um aluno, ao tentar a resolução de uma operação, faz uma pergunta a ela, que responde rapidamente: “claro, né!”, e o aluno, com os olhos fitos para baixo, mostra-se envergonhado. Esse é o cenário cotidiano da sala de aula de Estélio.

A professora diz que, embora *Estélio* não tenha interação com colegas da classe, interage no intervalo. De fato, ele corre, literalmente, o tempo todo do intervalo em direção aos colegas.

Entre uma atividade de sala e outra, no tempo que sobra, *Estélio* se entretém com brinquedinhos trazidos de casa e em nenhum momento tenta a aproximação com outra criança. É um aluno que não incomoda, não faz barulho, mas, de igual modo, parece não aprender.

Em conversa com a pedagoga da escola, ela conta a história do aluno. O relato versa sobre um maior envolvimento do pai na escola, já que a mãe precisou assumir o sustento da família de 6 filhos por um bom tempo. A pedagoga ainda diz que não consegue entender o perfil desse aluno, que parecia ser um caso de dislexia, mas que, após ser encaminhado para a avaliação, foi diagnosticado com superdotação.

*Estélio* foi encaminhado para avaliação fonoaudióloga por apresentar troca de letras, mas em um único encontro, a especialista refutou a hipótese. O resultado foi escrito em um laudo de quatro linhas que pouco fala sobre o aluno, além de trocar o seu nome por um outro nome. Isto é, nem mesmo o seu nome é reconhecido no processo.

Embora não seja o foco deste trabalho e nem se tenha a pretensão de explorar o assunto, esse cenário faz pensar sobre a qualidade nos processos de avaliação psicopedagógica e fonoaudiológica disponíveis ao alunado.

A pedagoga fala sobre a necessidade de que *Estélio* fosse retido no 5º ano, mas o sistema pede que “empurre” o aluno. Ela traz uma crítica ao sistema de ciclos e do quanto é prejudicial não ter a possibilidade de reter o aluno no 2º e no 4º ano do ensino fundamental I, pois quando se chega ao 5º ano, nesta situação, pouco se pode fazer.

Nos momentos individuais experienciados com *Estélio* entre 2016 e 2017, ele mostrou-se bastante envergonhado, sempre olhando para baixo. Ele usa de um vocabulário limitado e tende a responder o mínimo possível. Provavelmente, não se pode dizer que isso tenha ocorrido pelo motivo dele não conhecer a pesquisadora, já que se estabeleceu um bom vínculo, dada as inúmeras vezes que houve contato.

*Estélio* é um menino pouco acima do seu peso, cor parda, olhos pretos, cabelos castanhos, com “covinhas” nas bochechas e de um talento perceptível no desenho.

*Himeneu (13 anos, 7º ano)*



Com seus cabelos longos e encaracolados, roupas em estilo *rock'n roll*, Himeneu senta-se na primeira carteira da segunda fila e em oposição à porta, de frente para a mesa do professor. A sala de aula é muito pequena e Himeneu fica “colado” no quadro negro, não por livre escolha, mas devido à sua dificuldade visual.

Ele foi encaminhado para avaliação psicopedagógica por indicativo de dificuldades de aprendizagem, pois não conseguia ler nem escrever. Nesta oportunidade se descobriu nele um transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade de leitura (dislexia), mas que era agravado simplesmente porque ele não conseguia enxergar o que estava escrito no quadro! Eis que fica a pergunta: as dificuldades que ele ainda encontra seriam de origem neurológica, pelo funcionamento cerebral diferenciado, ou seria uma questão de consequência ambiental, ou de “despedagogia”?

Quando da realização da avaliação psicopedagógica também foi identificado que Himeneu possui AH/S com destaque para o raciocínio lógico, oralidade e desenho – de acordo com o atestado do profissional.

Ele compartilha um histórico escolar de fracassos e a decepção da reprovação no 4º ano. Himeneu conta o sofrimento de quatro anos pela dificuldade de aprender. Ele superou esse quadro e foi evoluindo rapidamente, depois que passou a usar lentes corretoras, quando se descobriu que ele possui astigmatismo, embora até carregue “sequelas pedagógicas” por não usar as lentes corretoras.

Himeneu é um aluno considerado mediano, introspectivo, isolado em sala de aula. Expressa poucos contatos com colegas e tende a usar apenas o espaço de sua mesa, frequentemente com a cabeça para baixo. Demonstra desafios para aprender, justificados pelo diagnóstico de transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade de leitura (comumente nomeado de dislexia).

Embora tenha aparência de bravo, Himeneu é de uma doçura tamanha. Sempre muito querido, simpático e respeitoso. Fala pouco, mas suas narrativas são precedidas por reflexões de alta qualidade.

Não se pode deixar de mencionar suas produções artísticas. Ele usa constantemente do desenho para externalizar o que suas palavras nem sempre

conseguem. De uma competência espacial e criatividade perceptíveis, Himeneu possui grande talento. Todavia não um talento valorizado pela escola.

*Ícaro (14 anos, 9º ano)*

Em uma sala com 6 fileiras, Ícaro senta-se na penúltima carteira da também penúltima fila. De pele branca, cabelos e olhos castanhos, tem a atenção muito disputada pelos colegas, tanto na sala de aula quanto no intervalo.

Na mesa de Ícaro tem o estojo, o caderno, o livro da disciplina em estudo e outros dois livros bem grossos sobre história. Tudo bem organizado. Ele ama história! Além disso, também é bastante dedicado na realização das tarefas escolares, com caderno e letra impecáveis, sempre com as respostas para as perguntas feitas pelos professores. Bastante questionador, é visível seu anseio por aprender mais.

Ícaro, certamente, pode ser tido como o aluno ideal que muitos professores cultivam: educado, dedicado, inteligente, responsável e com as maiores notas da sala. Em conversa com seus colegas de turma, foi unânime a opinião de que ele é o melhor aluno entre eles, – embora se tenham outros alunos superdotados, disseram os colegas.

Ícaro nunca está sozinho. Ele termina as atividades rapidamente e, entre uma página e outra de leitura de seus dois livros imensos, troca palavras com algum dos colegas próximos, ajuda uma outra colega (que vem do extremo da sala) para tirar uma dúvida e faz uma piada com quem está a sua frente.

O recreio?! Ah, o recreio! Ícaro é envolvido por uma galera – como costumam dizer. Se tem sentido ou graça, não se sabe, mas o grupo passa o recreio todo andando pela escola! A cada volta, Ícaro encontra mais conhecidos, e o grupo só aumenta. Como se pode perceber, Ícaro é um líder nato, característica marcante deste adolescente.

*Ísis (12 anos, 7º ano)*

De longos cabelos pretos e esvoaçantes, entre passos de danças, recitais de trechos de poesias e cantarolas, está Ísis. Como se pode inferir, ela é muito voltada para o mundo das artes, descrevendo-se como cantora e orgulhosa de participar de festivais e apresentações públicas. Ísis ama as artes:

pinta telas, canta, toca flauta doce e violino e está planejando ingressar no conservatório.

Ísis, é uma menina muito vaidosa. De tempo em tempo, passa *gloss* nos lábios e arruma os cabelos. Além de ter muitos amigos na escola, é uma boa aluna, mostrando-se muito responsável e dedicada. Embora Ísis tenha um laudo de transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade de leitura (dislexia), isso não parece ser um limitador para ela, que demonstra sucesso acadêmico.

A mais nova de duas irmãs, com 20 anos de diferença de idade, é bastante mimada pela família, como ela mesma diz. Gosta de ser tratada assim também pelos amigos. Embora ela prefira ficar em silêncio em sala de aula para prestar atenção, acaba conversando, pois sempre um colega ou outro está em sua mesa.

No intervalo, toda a preocupação em ficar calada, vai embora! Ela fala, fala muito. Ri, canta e brinca com seus colegas. Sai da sala e encontra sua melhor amiga, e outros alunos se aproximam delas, formando um grande grupo. Ela se retrata como alguém muito alegre, carinhosa e que sempre busca garantir que as pessoas, ao redor, estejam bem.

#### *Linfa (11 anos, 7º ano)*

De olhos puxadinhos, cabelos e olhos negros, Linfa é a personificação da doçura e da meiguice. Ela está sempre com um sorriso e atenta a tudo o que acontece em sua volta. Os colegas de turma frequentemente estão perto dela, com os quais conversa, brinca e dá risadas.

Depois de a pesquisadora dialogar com alguns colegas de sua turma, fica claro o quanto Linfa é estimada. As boas notas, o bom comportamento, os prêmios, os textos e as habilidades na matemática, são frequentemente citados quando se faz menção a Linfa. Ela é uma adolescente tida como modelo para a turma.

Embora Linfa tenha um alto potencial (atestado pelas falas dos professores, por suas produções e pelas notas), mostra insegurança e receio de não conseguir executar as atividades tão bem quanto ela gostaria. Algo perceptível nessa adolescente é a tendência a ajudar os colegas que apresentam alguma dificuldade, mostrando-se carinhosa e empática.

Linfa se autodescreve como introspectiva, que gosta de debater, de contestar opiniões e que sabe ouvir as pessoas. De acordo com a pedagoga da escola, ela tem boas relações de amizade, ótimo desempenho acadêmico e é admirada pelos colegas.

*Nice (13 anos, 9º ano)*

O cabelo colorido é a marca de Nice. No início da pesquisa, em 2016, ela ainda usava cabelos longos e unicolor. Agora, seus cabelos estão curtos e com diversas cores: vermelho, rosa, azul e roxo. Nice está com 1.60m de altura, usa óculos e aparelhos nos dentes, possui pele clara e veste, geralmente, moletons escuros e mais largos que seu tamanho, mesmo em dias de calor.

Ainda que com um bom vínculo com a pesquisadora, Nice tem se mostrado mais calada em 2017, comportamento semelhante para com todos os que a cercam. Ela tem vivenciado crises de ansiedade, desânimo e desmotivação profundos. Além disso, Nice tem faltado à escola como nunca. Durante as aulas, ela permanece sentada na última fila, encostada na parede das janelas, atrás de um armário e com a cortina tomando parte de seu rosto, como se quisesse ficar escondida.

A equipe pedagógica demonstra apreensão com Nice. Diz que ela não tem problemas acadêmicos, mas o que os preocupa são os eventos emocionais. Nice passa por uma transição de gênero, da qual a família rejeita totalmente a ideia e ignora a possibilidade de isso estar acontecendo, atribuindo o comportamento a crises de identidade típicas da adolescência. Os pais justificam que já encaminharam a filha para acompanhamento e terapia psicológica.

Nice não fala abertamente sobre a transição de gênero. No entanto, de forma velada, dá algumas pistas sobre isso. Ela demonstra que a pesquisadora entende quando ela aborda a questão da transição de gênero, colocando algum conteúdo sobre a questão em suas narrativas e insinuações. É visível o sofrimento dessa adolescente, demonstrado no desenho de sua autoria, que será exposto posteriormente.

Nice é uma aluna com alto potencial acadêmico, podendo ser confirmado, por exemplo, pelo seu histórico de notas escolares, que sempre são as mais altas da turma. No entanto, nos últimos bimestres suas notas não têm sido coerentes com suas capacidades, cenário justificado pela escola,

possivelmente, pelas questões de sofrimento emocional que Nice tem enfrentado. Nice não gosta de ser reconhecida ou apontada como uma estudante com habilidades superiores. Ela é bem aceita no grupo, no qual os colegas respeitam suas colocações.

Nice é bastante autônoma, curiosa e com intensa necessidade de desafios e aprofundamentos dos interesses que têm, que são muito diferentes aos colegas etários, como política – ela diz que busca por algo profundo, já que a maioria das pessoas seriam superficiais. Nice também se vê diferente no modo de tratar as pessoas, diz que seus colegas tratam muito mal os outros e ela não concorda com isso.

### 6.3 HISTÓRICO DA COLETA DE DADOS: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE CAMPO

A pesquisa empírica foi realizada entre junho de 2016 e dezembro de 2017, conforme pode ser observado no cronograma de coleta de dados disposto no Quadro 13:

QUADRO 13 - CRONOGRAMA DAS ETAPAS DA COLETA DE DADOS

ANO	MESES	ATIVIDADE	PÚBLICO	LOCAL
2016	JUNHO A AGOSTO	Apresentação da pesquisa e autorização	Diretoras dos CMAEs Professoras das SRAH/SD	CMAEEs/ SRAH/SD
	SETEMBRO	Apresentação da pesquisa e autorização Assinatura do TCLE	Responsáveis pelos alunos	CMAEEs/ SRAH/SD
	OUTUBRO	Apresentação da pesquisa e convite aos alunos Assinatura do TALE	Alunos-potenciais da pesquisa	CMAEEs/ SRAH/SD
	NOVEMBRO A DEZEMBRO	Execução dos procedimentos para estudo piloto	2 alunos	CMAEEs/ SRAH/SD
2017	FEVEREIRO A JUNHO	Aplicação das escalas psicológicas (autoconceito, autoestima, ICCAC e resiliência)	23 sujeitos superdotados	CMAEEs/ SRAH/SD
	JULHO	Contato com escolas regulares	Equipe Pedagógica	Escola Regular I e Escola Regular II
	AGOSTO	Envio do Questionário	Professoras da SRAH/SD	E-mail

	<b>AGOSTO A SETEMBRO</b>	Observação e filmagens dos alunos no contexto da sala de aula	Alunos superdotados	Escola Regular I e II e CMAEEs/ SRAH/SD
	<b>OUTUBRO A NOVEMBRO</b>	Entrega do Questionário Sessões de Autoscopia Contação de história	Professores Escola Regular Sujeitos superdotados Sujeitos superdotados	Escola Regular I e II  CMAEEs/ SRAH/SD Escola Regular  Escola Regular
	<b>DEZEMBRO</b>	Entrevista pais	Pais de Dione	CMAEEs/ SRAH/SD

FONTE: A autora (2018).

Tendo em vista o cronograma apresentado, a pesquisa empírica foi iniciada no primeiro semestre de 2016, por meio do contato com a direção dos CMAEEs e com as professoras das SRAH/SD para explanação da proposta de pesquisa, totalizando oito reuniões entre os meses de junho e julho.

A pesquisadora se inseriu no campo, conheceu a infraestrutura, os potenciais participantes da pesquisa.

Em agosto do ano de 2016, foi organizada a relação com nome, idade e ano escolar dos alunos, devido a demanda de atualizar e corrigir o relatório compartilhado pela CANE/SME, dada a necessidade de organizar a amostra da pesquisa.

Já no mês de setembro, realizou-se encontro com as famílias dos alunos potenciais participantes da pesquisa para explicação da proposta e solicitação de autorização. Tal processo foi bastante trabalhoso, já que se fez necessário o contato telefônico prévio com cada responsável pelo menor para agendamento do encontro, uma vez que muitos pais deixam o filho na recepção e não permanecem no espaço da SRAH/SD. A ação foi árdua pelo número de alunos e localização geográfica das salas, dado que ficam em lugares extremos da cidade.

O atendimento na SRAH/SD acontece uma vez por semana. Assim, cada aluno opta por um dia para permanecer por aproximadamente duas horas, tempo em que realiza estudos, pesquisas e/ou projetos. A escolha do dia é baseada na idade das crianças, no interesse em temas parecidos ou, ainda, pela

conveniência das famílias, já que algumas delas precisam se organizar para levar dois filhos superdotados.

Foi organizado um cronograma de modo que a pesquisadora estivesse todos os dias da semana em cada uma das salas, nos períodos matutino e vespertino, de modo a abarcar todos os alunos matriculados.

Depois do contato com as famílias e autorização da participação do menor, cedida por meio da assinatura do TCLE, aconteceram os encontros com os alunos para explicar a eles a pesquisa e assinatura do TALE. Importante mencionar a grande dificuldade de se aproximar dos responsáveis, visto que a grande maioria deles deixa o filho na recepção e não permanece no espaço físico. Além disso, alguns encontros eram aguardados pela pesquisadora e o aluno faltava. As circunstâncias mencionadas foram as maiores impeditivas no processo de execução do estudo piloto. Apesar de tal desafio, contou-se com grande receptividade por parte das famílias, assim como o desejo delas em colaborar com a produção de conhecimentos para melhor atender seus filhos e outras crianças com o perfil de AH/S.

Entre novembro e dezembro realizou-se o estudo piloto, quando se elegeu dois alunos para serem submetidos aos instrumentos de pesquisa, usando dos mesmos critérios de elegibilidade da amostra final, somado à indicação dos professores, sendo cada criança de uma SRAH/SD diferente. Os resultados do estudo piloto foram apresentados na qualificação de tese, cumprida em dezembro do mesmo ano. Estes dados foram compartilhados no capítulo V.

De posse das autorizações, iniciou-se, propriamente dito, a coleta de dados. A pesquisa empírica aconteceu em duas etapas: a primeira, de caráter quantitativo, compreendeu a aplicação das escalas psicológicas (de autoconceito, de autoestima, de crenças de controle, de resiliência, e de bem-estar psicológico), com os 23 alunos, do 5º ao 8º ano do ensino fundamental II, mapeados em 2016. A segunda etapa, por sua vez, de caráter preponderantemente qualitativo, abarcou a aplicação do Questionário de Supersensibilidade, da Autoscopia, do Inventário de Habilidades Sociais e da Contação de História, para oito sujeitos superdotados. Entre fevereiro e junho de 2017 aplicou-se as escalas psicológicas aos 23 alunos do 5º ao 8º ano mapeados em 2016. Esta etapa foi realizada nas dependências da SRAH/SD.

Como foram cinco SRAH/SD, estruturou-se a coleta de dados de modo que se permanecia no período da manhã e da tarde na mesma sala, agendando cada semana a permanência em uma delas.

Devido ao número de escalas, utilizou-se aproximadamente de 2 a 3 encontros com cada participante. As escalas eram aplicadas individualmente, exceto nos dias em que se tinha mais de um participante (geralmente menos de 4 alunos). Os sujeitos usaram entre 15 a 30 minutos para preencher cada escala. Aqueles com transtorno de aprendizagem (dislexia) precisaram de um pouco mais de tempo (aproximadamente entre 30 e 60 minutos), tendo a pesquisadora como leitora. Essa etapa da pesquisa, denominada primeira etapa, aconteceu entre fevereiro e junho de 2017.

Concluída a aplicação das escalas, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa empírica. O mês de julho concentrou o agendamento das visitas às escolas nas quais os oito sujeitos estavam matriculados. Foram duas reuniões realizadas com as equipes pedagógicas, tanto para apresentação da proposta de pesquisa quanto para o pedido de autorização para observar os sujeitos da pesquisa em suas salas de aula regulares.

Importante dizer que as equipes pedagógicas receberam prontamente a pesquisadora, mostrando-se muito receptivas e dispostas a auxiliar. Elas contribuíram na organização do calendário para observação e filmagem em cada sala na qual os sujeitos da pesquisa estavam matriculados. Ajudaram a escolher os melhores dias para fazê-lo, priorizando as oportunidades em que se tivessem o maior número de aulas com professores diferentes, pois isso poderia trazer algum elemento importante na observação. Ainda em julho, foi aplicado o Questionário de Supersensibilidade e o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças - SSRS (DEL PRETTE; FREITAS, DEL PRETTE, 2016<sup>12</sup>).

Entre os meses de agosto e setembro aconteceu o processo de observação e filmagem dos participantes. Assim, foram oito sujeitos observados, em seis salas de aulas diferentes (visto que 2 deles estavam no mesmo 7º ano e outros 2, no mesmo 9º ano). Tal processo envolveu aproximadamente 180 alunos, 35 professores em 35 disciplinas diferentes, 22 questionários entregues,

---

<sup>12</sup> Ainda que este instrumento seja de natureza quantitativa, optou-se pela aplicação na segunda etapa dada a necessidade de fazê-lo por um profissional com formação em Psicologia.



sendo que 20 foram devolvidos preenchidos. Acompanhou-se o cotidiano da sala de aula e as interações com pares, sendo 4h20min de observação de cada participante, totalizando 26 horas de observação direta no contexto da escola regular e de videogravação, além dos registros escritos, oriundos de observações realizadas nas SRAH/SDs. Ainda no mês de agosto, foram encaminhados os questionários para os professores da SRAH/SD.

De posse das gravações, o material coletado foi submetido à análise e edição pela pesquisadora, a fim de se selecionar as cenas significativas para emergir os dados necessários para a pesquisa. Com isso, agendava-se as sessões de autoscopia com os alunos – cada sujeito usou uma sessão com o tempo médio entre 35 e 75 minutos. As sessões aconteceram entre outubro e novembro de 2017.

Importante ressaltar que as cenas recortadas para subsidiar a conversa com os participantes passaram pela análise das orientadoras que, como juízas, concordaram com a seleção realizada pela pesquisadora, isso para evitar a interpretação restrita a somente um olhar.

As sessões de autoscopia foram realizadas em uma sala disponível no CMAEE (espaço em condições adequadas de limpeza, luminosidade e silêncio); apenas a autoscopia de Estelio foi realizada em sua escola regular, visto a distância geográfica.

A autoscopia foi composta de dois momentos: 1. videogravações dos participantes em situação real de sala de aula regular e em interação com pares; 2. encontros presenciais, com a exposição dos conteúdos filmados para os participantes e conversa posterior com eles sobre o que viram, realizadas com apoio de um roteiro de perguntas para condução das sessões.

Iniciava-se a sessão com a apresentação da proposta do encontro e da atividade a ser realizada naquele dia. Os alunos eram questionados sobre a lembrança dos dias em que pesquisadora esteve em sua sala de aula e, depois disso, dispunha-se o vídeo para que o participante pudesse assistir à gravação. Primeiramente, o adolescente era indagado se reconhecia aquele ambiente, aquelas pessoas e, por fim, o próprio sujeito. Foi bastante agradável observar as reações ao assistirem o material visual: surpresa, alegria, espanto, inquietação, riso e atenção tomavam conta de suas expressões faciais.

Os participantes foram incentivados a falar sobre as cenas assistidas e

também sobre seus sentimentos ao vê-las. As perguntas direcionadas aos participantes tiveram como base as interações entre eles e seus colegas.

Houve a preocupação da pesquisadora em favorecer um ambiente tranquilo e de segurança, de modo que os participantes se sentissem à vontade para compartilhar o que pensavam e sentiam.

Como se optou por realizar as filmagens por meio de um aparelho celular, acredita-se que não houve influência no comportamento dos participantes. A presença da pesquisadora despertou, num primeiro momento, a atenção por parte da turma toda. Depois de explicado o objetivo de estar ali (foi dito que se pretendia observar várias turmas da escola, não especificamente o aluno superdotado). Os participantes da pesquisa, embora tivessem reconhecido a pesquisadora, não se pronunciaram que a conheciam e nem que participavam da pesquisa em execução. A pesquisadora ficou sentada ao final da sala, observando os acontecimentos, e sempre respondendo às perguntas direcionadas pelos diferentes alunos da turma, que frequentemente iniciavam conversa, querendo saber da pesquisa e falando sobre seus colegas de turma. Após as sessões de autoscopia, os relatos verbais gravados foram transcritos e submetidos à análise, que serão apresentadas posteriormente.

Constata-se que a autoscopia foi um recurso muito assertivo para a pesquisa. À medida que os sujeitos assistiam as cenas de suas próprias vivências, por exemplo, podiam acessar os sentimentos evocados nas relações com seus pares e, assim, atribuir significados e sentidos ao conteúdo que viam, assumindo, como ressalta Tassoni (2008), um caráter ativo no processo de coleta de dados.

Também se faz importante destacar a qualidade do roteiro produzido. Ele sofreu poucas alterações depois do estudo piloto, apenas no que tange à exclusão de perguntas nas quais as respostas foram repetitivas. De modo geral, foi possível seguir a ordem estabelecida no roteiro, ainda que se tenha encorajado os sujeitos a trazerem outros conteúdos. Apenas em um dos casos, o participante, que expôs uma grande quantidade de conteúdo, extrapolou a ordem de perguntas, visto que trazia muitas experiências vividas e exemplos – isto sem prejuízo para a coleta. Dito isso, pôde-se constatar a efetividade do roteiro construído.

Ainda no mês de outubro, foram encaminhados os questionários para que os professores da escola regular, que atuavam com os alunos selecionados, pudessem respondê-los. O objetivo era ter acesso a mais opiniões a respeito dos sujeitos da amostra. Esta ação foi previamente combinada com os professores. Os instrumentos foram deixados sob responsabilidade da equipe pedagógica, lacrados e identificados, com o nome dos alunos a quem se referiam as perguntas, dada a quantidade de professores.

Importante destacar a dificuldade de se receber os roteiros respondidos pelos diferentes professores, fazendo-se necessário grande insistência por parte da pesquisadora, já que os professores justificavam que haviam esquecido ou que não tinham tempo para fazê-lo. Os roteiros respondidos foram conseguidos apenas no mês de dezembro.

Em outubro também aconteceu a sessão de contação de história. Para essa atividade, investigou-se inúmeras literaturas que evocassem o conteúdo de amizade, sendo escolhida a obra “Tadeu Bartolomeu é novo na escola”, de autoria de David Machintosh (2012).

A referida literatura conta a história de um menino, o Tadeu Bartolomeu, que chega na escola com comportamentos muito diferentes em relação aos seus colegas. O uso de materiais e hábitos incomuns, fazem com que ele seja tido como esquisito. Essa percepção muda depois que os colegas de turma participaram de sua festa aniversário. Dito isso, a história disponibilizou conteúdos para discutir com os participantes da pesquisa, como é o caso do sentimento de diferença, fala recorrente nas entrevistas.

A contação aconteceu em uma única sessão, no espaço da escola regular, para a qual todos os sujeitos da amostra final foram convidados (participaram sete dos oito sujeitos da amostra). Depois da história contada por uma profissional contadora de histórias, a pesquisadora fez a mediação entre conteúdo da história e a vida do estudante, suas experiências envolvendo amizades, permitindo, assim, que outros conteúdos fossem trazidos pelos alunos, descritos em profundidade posteriormente.

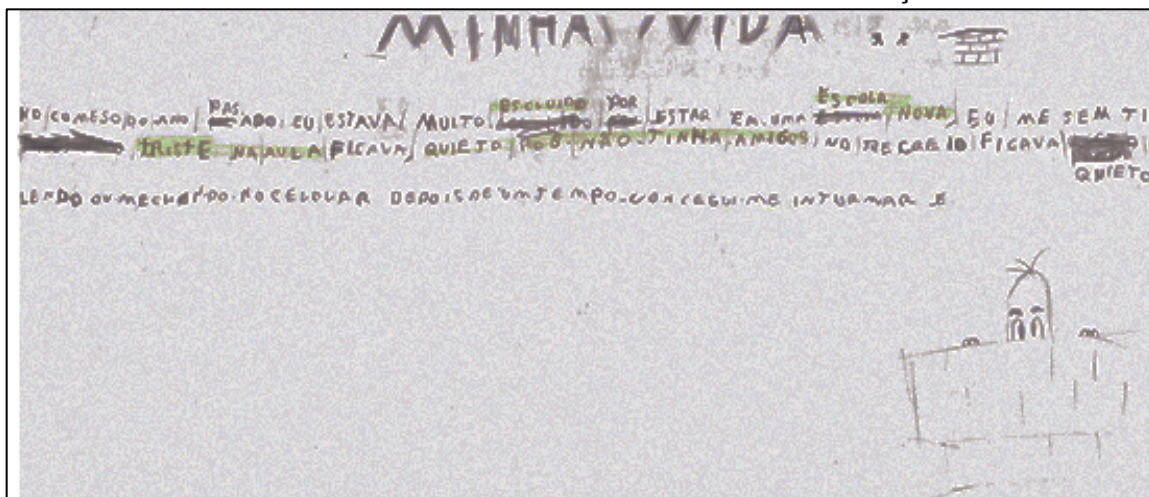
Durante a sessão de contação de história, aconteceu uma das experiências mais inesperadas e especiais de todo o processo de coleta de dados. O que era para ser um mero bate-papo, transformou-se em uma vivência de intensa riqueza, com implicações para a presente coleta de dados.

Iniciou-se a sessão como o planejado: dramatização da literatura “Tadeu Bartolomeu é novo na escola”. Depois disso, os sujeitos superdotados foram motivados a falar sobre aquela história: inicialmente, se fez a retomada e resumo do enredo para garantir que todos haviam entendido a narrativa; depois, foram realizadas algumas perguntas: se eles conheciam ou já conheceram algum colega de escola que passou por alguma experiência parecida, se eles próprios já vivenciaram algo como o que havia acontecido ao personagem principal da história. Foram realizadas abordagens baseadas em comparações entre as características do Tadeu Bartolomeu e as dos participantes do grupo. Também foram feitos questionamentos acerca do que os sujeitos pensavam sobre as relações de amizade e como se dava a amizade na escola. Os participantes foram motivados a falar sobre tais tópicos e encorajados a trazer outros conteúdos, mesmo sem serem questionados.

De modo geral, todos responderam às perguntas, alguns mais quietos, outros mais desinibidos. Embora todos os sujeitos já tivessem participado e respondido aos questionamentos, percebeu-se que eles ainda tinham mais conteúdo para compartilhar do que haviam exposto em suas falas. Assim, a pesquisadora solicitou que cada um deles registrassem sua história de amizade no material disponibilizado (papel e lápis), ainda que tal ação não havia sido previamente planejada. Cada adolescente usou uma das mesas dispostas na sala.

Enquanto os participantes escreviam seus textos, Himeneu (13 anos) estava “rabiscando” em sua folha. Isso chamou a atenção da pesquisadora, a qual decidiu observar mais de perto o que ele estava fazendo. Foi quando se teve uma grande surpresa: o texto de Himeneu continha apenas duas linhas de texto e com diversos erros e trocas silábicas. Mas, abaixo destas poucas palavras, estava o “rabisco” de Himeneu: com um traço preciso e grande domínio da lateralidade, tinha um grande muro desenhado (Figura 8). De posse dessa informação, a pesquisadora passou a conversar com Himeneu a respeito do desenho, quando Himeneu disse: “o muro é a timidez... não deixa a gente ter amigos”:

FIGURA 8 – DESENHO DE HIMENEU DURANTE A SESSÃO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA



FONTE: A autora (2018).

Vendo o desenho de Himeneu e conversando com ele sobre essa produção, a pesquisadora viu a complexidade e profundidade do conteúdo compartilhado por ele. Assim, o desenho e a resposta curta de Himeneu provocaram um *insight*, quando se pediu para que todos os participantes escrevessem uma estória de um personagem sobre a relação de amizade dele na trajetória escolar. A única regra era que a estória fosse intitulada pelo nome do personagem e que fosse um nome composto e com rima, como “Tadeu Bartolomeu”. Dada a riqueza de tais produções, foram usadas como plano de fundo durante a construção das categorias de análise dos dados coletados, apresentadas no tópico 6.4 deste capítulo.

Além dos registros escritos, utilizou-se também os desenhos que foram produzidos na Contação de História. O desenho, enquanto recurso projetivo, possibilita acessar características da personalidade do sujeito, além de que “[...] as fraquezas básicas do examinando e suas temerosas respostas tendem a se revelar, mais facilmente” (CAMPOS, 1995, p. 21). Também é importante dizer que o desenho facilita expressar aquilo que nem sempre se consegue fazer com palavras, à medida que “[...] o indivíduo desenha o que sente, em vez de somente o que vê, (...) comunica o que sente, em adição ao o que vê” (CAMPOS, 1995, p. 19).

Para Bédard (2010), o desenho é uma das possibilidades de expressão do que é imaterial ao sujeito (sua psique). Koppitz (1984) defende que este recurso é profícuo para desvelar as relações interpessoais do indivíduo, isto é,

sua percepção frente às pessoas e a si mesmo, como também pode revelar sofrimentos psíquicos, como medo e ansiedade.

Por fim, registra-se a satisfação, expectativa e felicidade da realização da pesquisa empírica, sobretudo da vivência dos resultados da sessão de contação de história – o que estava totalmente fora do *script* desenhado *a priori*. Considera-se que os resultados alcançados neste processo, que se julga eficaz, deve-se ao tempo dedicado aos sujeitos de pesquisa (15 meses em campo de pesquisa), estando em contato com eles por esse período. Isso promoveu a construção de um vínculo positivo entre a pesquisadora e os participantes, de modo que eles se sentiam à vontade para compartilhar suas histórias e, especialmente em vista da sensibilidade da pesquisadora, isso observado quando da execução da sessão de contação de história.

#### 6.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme dito anteriormente, os dados foram organizados em três blocos, apresentados a seguir. Antes, faz-se importante ressaltar que se adotou a análise quanti e qualitativa para a análise dos dados coletados. Dito isso, em alguns casos, quando das *considerações em zoom out*, é possível que os sujeitos sejam classificados em faixas diferentes (negativa, mediana ou positiva) – organizadas especificamente para o contexto do presente estudo -, ainda que tenham poucos pontos de diferença – o que caracteriza um enfoque quanti; ao passo que, a interpretação qualitativa – *considerações em zoom in* -, permite que tais diferenças sejam problematizadas e os fenômenos vistos de modo mais detalhado, não havendo prejuízo para a produção de inferências.

##### 6.4.1 Bloco – Identidade e *Self* (categorias configurativa e recursiva)

A identidade trata das características particulares a cada sujeito (ou de um objeto), que o possibilita ser (re)conhecido. Ela é apresentada como ***Dimensão Configurativa***, uma vez que é ela quem *configura*, delimita, define, arquiteta uma determinada forma, referenciando uma pessoa (ou coisa), enquanto a distingue das demais. É por meio dessa configuração que se torna possível apresentar ao mundo o conteúdo que está intrínseco ao sujeito.

O *self* é o domínio psicológico que “arquiva” as informações do sujeito e sustenta a *Dimensão Recursiva*, justamente por abarcar todos os *recursos* construídos ao longo da vida do sujeito. Tais recursos tornam-se conscientes quando expressados por meio da identidade (já que configura, estabelece uma forma externa ao que se organiza internamente).

Assim, o **bloco Dimensão Configurativa e Recursiva** trata da exposição da percepção que o adolescente superdotado possui sobre si mesmo, isto é, das características que atribui a si mesmo.

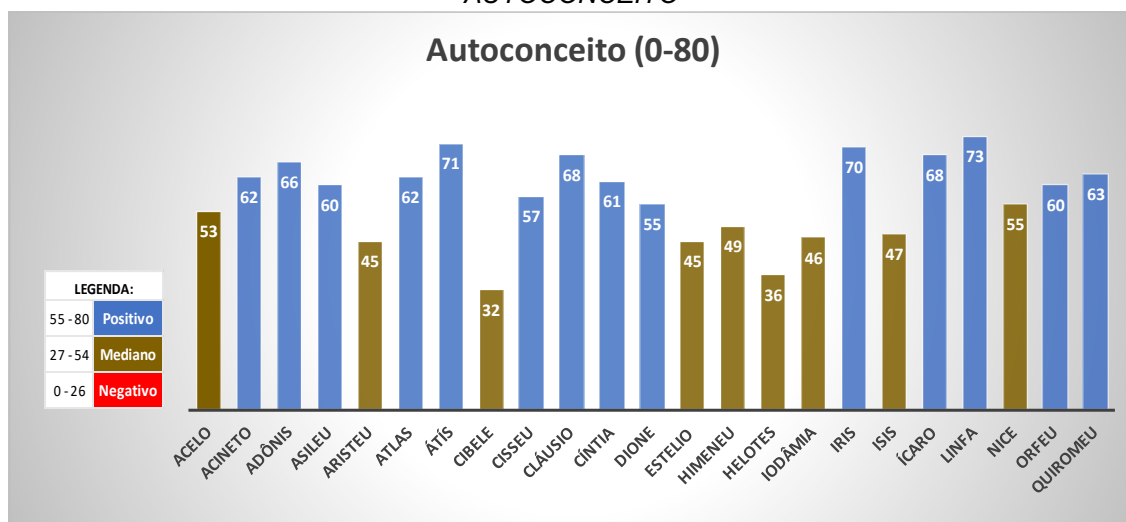
Dada a essência das duas categorias teóricas, o objetivo deste núcleo é compartilhar a maneira que os sujeitos se autopercebem, bem como explorar a percepção do outro (professor) acerca deles.

#### 6.4.1.1 Considerações em *zoom out*: referências identitárias da amostra

Sendo a identidade composta também pela maneira que o sujeito se autopercebe, seguem os resultados do autoconceito, da autoestima e das crenças de controle, agência e competência da amostra da pesquisa, de acordo com os instrumentos utilizados.

O autoconceito versa sobre os atributos que a pessoa acredita possuir (PIERS, 1984; LOOS, 2003). A Figura 9 apresenta os resultados de cada um dos participantes no que diz respeito às características que confere a si mesmo:

FIGURA 9 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOCONCEITO



FONTE: A autora (2018).

Tendo em vista que as flechas dispostas nos quadros de resultados auxiliam na identificação dos maiores e menores índices da amostra, observa-se que, de uma possibilidade máxima de 80 pontos, Linfa (11 anos) alcançou o escore 73, demarcando o maior resultado de autoconceito do grupo, enquanto Cibele (12 anos) obteve o índice mais baixo (32). Isso quer dizer que Linfa tem uma percepção positiva de si mesma, ao passo que Cibele (12 anos) percebe poucos atributos em seu perfil, o que também pode ser observado no Quadro 14:

QUADRO 14 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOCONCEITO

ESCALA DE AUTOCONCEITO							
Dimensões Participante	Popularidade (0 a 13)	Felicidade e Satisfação (0 a 10)	Ansiedade (0 a 14)	Aparência Física e Atributos (0 a 13)	Status Acad. e Intelectual (0 a 17)	Comportamento (0 a 16)	Total Autoconceito (0 a 80)
Acelo	6	8	13	3	12	11	53
Acineto	9	8	10	9	↑ 16	10	62
Adônis	10	↑ 10	13	↑ 13	11	8	65
Asileu	7	8	10	11	15	9	60
Aristeu	5	4	7	5	12	12	45
Atlas	12	↑ 10	10	↑ 13	↓ 4	13	62
Átis	10	9	13	11	14	13	70
Cibele	4	↓ 1	6	3	11	↓ 7	↓ 32
Cisseu	8	8	9	5	13	14	57
Cláudio	10	9	4	11	↑ 16	12	62
Cíntia	8	9	9	12	13	10	61
Dione	10	6	4	7	14	9	50
Estelio	7	6	7	4	10	11	45
Himeneu	6	6	9	4	12	12	49
Helotes	↓ 3	6	5	↓ 2	6	14	36
Iodâmia	8	4	7	4	11	12	46
Iris	↑ 13	↑ 10	9	11	13	14	70
Isis	4	9	6	8	10	10	47
Ícaro	↑ 13	↑ 10	↑ 3	9	17	↑ 16	68
Linfa	10	9	11	↑ 13	↑ 16	14	↑ 73
Nice	6	3	↓ 14	7	12	13	55
Orfeu	10	↑ 10	13	6	9	12	60
Quiromeu	9	9	10	9	15	11	63

FONTE: A autora (2018).

O Quadro 14 apresenta o resultado individual dos participantes em cada dimensão que compõe essa crença, além do autoconceito geral, sendo que as possibilidades de escore mínimo e máximo foram descritas entre parênteses. As dimensões que abarcam o autoconceito são: *popularidade, felicidade e*



*satisfação, ansiedade, aparência física e atributos, status acadêmico e intelectual e comportamento.*

Embora alguns participantes tenham alcançado uma pontuação baixa na escala de autoconceito, nenhum deles ficou abaixo da média. Dos 23 sujeitos, nove mostraram autoconceito mediano, enquanto 14 foram classificados com autoconceito positivo, o que permite inferir que, de modo geral, o grupo percebe atributos positivos em si mesmos.

Interessante notar que Cibele (12 anos) foi classificada com o menor escore geral de autoconceito, com índices abaixo da média em quatro das seis dimensões, sendo que, por outro lado, demonstrou cômputo pouco acima da média na dimensão *comportamento* (7 de uma possibilidade de 16 pontos) e um elevado nível de *status acadêmico e intelectual*, ou seja, ela se considera inteligente.

Na dimensão *popularidade*, Helotes (11 anos) foi o que demarcou o menor (3 de uma possibilidade de 13 pontos) autoconceito. Isto é, do grupo, ele foi o que menos se identifica como alguém popular, seja entre meninos ou entre meninas. Por sua vez, Iris e Ícaro (14 anos) mostraram os maiores escores (13 de uma possibilidade de 13 pontos) nesta dimensão. Estes dois últimos adolescentes são frequentemente requisitados pelos colegas e também demonstram um forte perfil de liderança, corroborando a análise do instrumento.

Na dimensão *felicidade e satisfação*, Cibele obteve a menor pontuação (1 de uma possibilidade de 10 pontos), enquanto Atlas, Iris e Orfeu alcançaram o escore máximo (10 pontos). Isto quer dizer que Cibele não se percebe como uma pessoa feliz, enquanto Atlas, Íris e Orfeu sentem-se satisfeitos consigo mesmos.

Na dimensão *ansiedade*, baixos escores são indicativos positivos. Nesta dimensão, Ícaro (14 anos) apresentou o menor escore, mostrando baixo nível de ansiedade, enquanto que Nice (14 anos) foi a adolescente com maior índice de desconforto psíquico (evidenciando a necessidade de ser atendida para lidar com as questões que lhe incitam sofrimentos).

Tendo em vista que a dimensão *ansiedade* tem uma possibilidade de 0 a 14 pontos e que se trata de uma pontuação invertida, índices altos são, portanto, negativos. Dito isso, 17 sujeitos evidenciaram 7 pontos ou mais, o que significa que demonstram alto nível de ansiedade. Importante dizer que

concepções tradicionais (BAUM; OWEN, 2004), acreditam que a superdotação aumenta o risco de desenvolvimento de desordens psicológicas, como é o caso da ansiedade. Contrário a isso, Pfeiffer (2015) defende que a superdotação pode aumentar a habilidade de lidar com adversidades, promovendo, por exemplo, a capacidade de resiliência – dado corroborado por Paludo (2013).

A ansiedade é um sentimento comum na vida de qualquer pessoa, uma vez que frequentemente sentimo-nos com recursos insuficientes para lidar com algumas situações da vida. Torna-se patológica quando gera imobilização por longo período ou desorganização dos movimentos existenciais, interferindo na qualidade de vida do sujeito (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Para March (1995), suas causas são múltiplas, abarcando fatores hereditários e ambientais, por exemplo. Assim, não se pode relacionar, automaticamente, a superdotação à vulnerabilidade, sem recorrer às questões de contexto.

Na dimensão *aparência física e atributos*, o menor autoconceito foi de Helotes (11 anos), alcançando 2 de uma possibilidade de 13 pontos. Adônis (11 anos), Atlas (11 anos) e Linfa (11 anos) tiveram a pontuação máxima (13). Pode-se inferir, com base em tais dados, que os sujeitos com menores escores não percebem atributos satisfatórios em sua aparência física, enquanto que aqueles com maior escore gostam de seus aspectos, caracterizando-se, por exemplo, como pessoas com olhos e cabelos bonitos.

Na dimensão *status acadêmico e intelectual*, Atlas (11 anos) demonstrou o menor escore (4 de uma possibilidade de 17 pontos). Acineto (10 anos), Cláudio (14 anos) e Linfa (11 anos) obtiveram os escores mais altos (16). Interessante notar que nesta dimensão nenhum dos participantes alcançou o escore máximo (17), enquanto três estão abaixo da média (8). Talvez esse cenário possa ser explicado pela tendência à autocrítica presente na população de pessoas superdotadas.

Esta dimensão chama a atenção para o fato de que, dos 23 participantes, apenas três mostraram não se perceber com condição acadêmica e intelectual satisfatória. Um participante mostra um autoconceito negativo, enquanto que a grande maioria do grupo mostra alto escore. Dito isso, pode-se inferir que os sujeitos se percebem como pessoas inteligentes e avaliam esta percepção como algo positivo.

Na dimensão *comportamento*, Cibele (12 anos) mais uma vez mostra o menor escore (7). Enquanto respondia a escala, ela comentou sobre o quanto é bagunceira na escola. Ícaro (14 anos) foi o que demonstrou maior escore (15), percebendo-se como alguém bem-comportado.

Tendo em vista a análise dos escores de autoconceito, pode-se averiguar que a *aparência física e atributos* foi a dimensão com o maior número de participantes com pontuação baixa. Isso quer dizer que os sujeitos se sentem, em certa medida, incomodados em relação a sua aparência física, o que pode estar relacionado às transformações próprias e esperada nesta fase da vida.

Ao lado da dimensão *comportamento*, a dimensão *felicidade e satisfação* foi a de maior escore entre os participantes. Dos 23 sujeitos, 16 demonstram alto escore, o que permite inferir que eles se sentem felizes, apenas 2 obtiveram escore negativo. Considera-se saudável o quadro apresentado, dado que o fato de muitos superdotados se sentirem diferentes, pode afetar a satisfação consigo mesmos. Ao se perceberem com comportamentos, pensamentos e desejos diferentes da maioria ao seu redor, pode acontecer do superdotado se considerar o 'estranho' perante os outros. Essa percepção pode acarretar um quadro de insatisfação com os próprios atributos.

Tendo em vista os resultados do grupo, no que tange à crença de autoconceito, observa-se uma amostra que se autopercebe satisfatoriamente. Apesar disso, averiguou-se que alguns sujeitos se percebem positivamente em algumas dimensões do autoconceito, enquanto que de modo negativo em outras, o que é totalmente esperado, visto que esta crença possui múltiplas dimensões.

Neste sentido, Alencar (1994) relata que o sujeito pode identificar características em si mesmo que se referem a uma determinada dimensão, ao passo que não as percebe em outra dimensão, isto é, a pessoa pode se perceber como inteligente (autoconceito positivo) e também se descrever como infeliz (autoconceito negativo), por exemplo. Isto porque o autoconceito é hierárquico, ou seja, a pessoa pode ter um nível baixo em uma dimensão (como a aparência física) e elevado em outra (como a competência acadêmica) (HARTER, 1995).

O autoconceito, como as características que o indivíduo identifica em si mesmo, é importante à medida que direciona o desenvolvimento do indivíduo, pois ele usa da sua percepção para tomar decisões, porquanto essa crença atua

como um organizador interno (VIRGOLIM, 2007c). Ou seja, se a pessoa percebe determinadas qualidades em si, tende a se permitir a vivenciar oportunidades. Deste modo, se o sujeito se percebe como inteligente terá maior abertura para empreender atividades acadêmicas, por exemplo.

Evidentemente que a percepção precisa ser real e coerente, de modo que o sujeito consiga alcançar os alvos estipulados. Se ele não tiver uma noção verdadeira, é possível que venha a propor para si objetivos demasiadamente difíceis (ou impossíveis) de serem alcançados, correndo o risco de fracassar – o que, se passar a ocorrer com certa frequência, pode concorrer para que o sujeito se perceba negativamente, com repercussões psicológicas maléficas (VIRGOLIM, 2007a; LOOS, 2003). Para tanto, a rede de apoio social exerce tamanha importância neste processo de autoconhecimento, de modo a ajudar o sujeito a validar e (re)atualizar a percepção de si mesmo.

Esse cenário é especialmente importante quando se pensa nos sujeitos superdotados, uma vez que, características de autocrítica e perfeccionismo, como já citadas, muito frequentes nesta população, podem influenciar negativamente a maneira que se percebem.

Além de mapear atributos em si mesmo, o sujeito faz o julgamento deles, o que configura a sua **autoestima** (ROSENBERG, 1991; LOOS, 2003). Tal crença refere-se à avaliação que a pessoa faz do que percebe em si mesmo, se julga as próprias características como boas ou ruins. A autoestima permite acessar o nível de estima que o sujeito tem para consigo, isto é, a apreciação que a pessoa faz dos atributos que observa em si.

Assim como o autoconceito, a autoestima possui uma importante função no desenvolvimento da pessoa, influenciando diretamente o bem-estar psicológico do indivíduo. Tendo em vista que a autoestima se refere à apreciação que indivíduo faz de si mesmo, essa crença influencia a confiança, a autoeficácia, as decisões, dentre outras, direcionando a adaptação e relação dele para com o ambiente. Uma autoestima positiva pode favorecer essa relação, ao passo que a depreciação de si pode gerar ansiedade, insegurança e depressão, o que impede o desenvolvimento (SEKOWSKI, 1995).

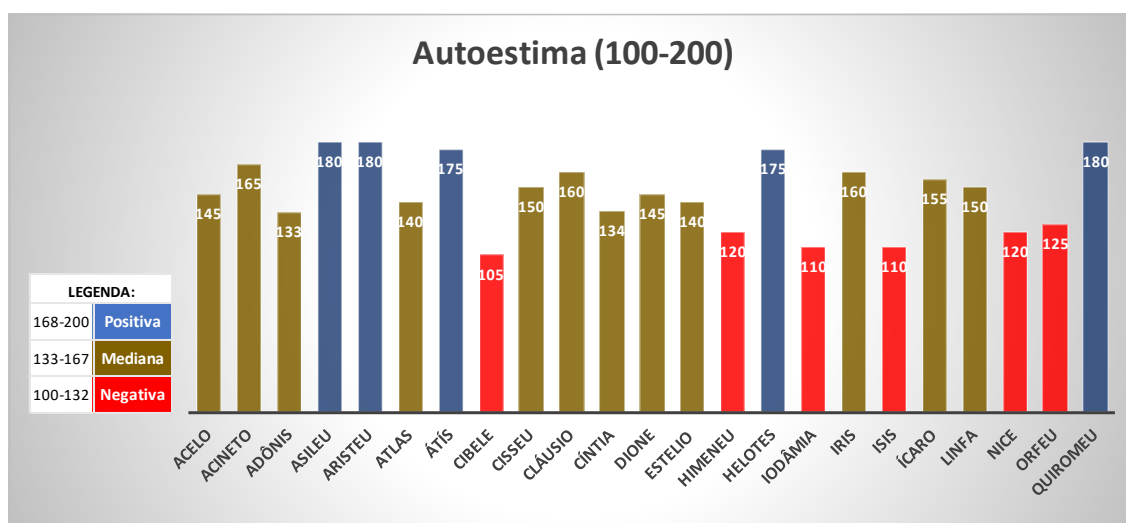
Os resultados da amostra podem ser averiguados no Quadro 15 e na Figura 10:

QUADRO 15 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE AUTOESTIMA

ESCALA DE AUTOESTIMA (100 a 200)	
Acelo	145
Acineto	165
Adônis	133
Asileu	↑ 180
Aristeu	↑ 180
Atlas	140
Átis	175
Cibebe	105
Cisseu	150
Cláudio	160
Cíntia	134
Dione	145
Estelio	140
Himeneu	120
Helotes	175
Iodâmnia	↓ 110
Iris	160
Isis	110
Ícaro	155
Linfa	150
Nice	120
Orfeu	125
Quiromeu	↑ 180

FONTE: A autora (2018).

FIGURA 10 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS NA ESCALA DE AUTOESTIMA



FONTE: A autora (2018).

Com base no Quadro 15 e na Figura 10, pode-se constatar que a amostra pesquisa conta com uma autoestima mediana. Isto quer dizer que os

sujeitos superdotados, em certa medida, valorizam-se e se contentam com sua maneira de ser.

Usando da disposição das flechas, identifica-se que Asileu (10 anos), Aristeu (13 anos) e Quiromeu (12 anos) demonstraram os maiores escores (180 de uma possibilidade de 200 pontos), enquanto que Cibebe (12 anos) apresenta o menor escore (105). Isso significa que aqueles com os maiores escores têm alto apreço por si mesmos, enquanto que a adolescente com baixo escore pode não ver valor em sua pessoa.

Tendo em vista a amostra total, constata-se que, dos 23 participantes da pesquisa, 12 sujeitos encontraram-se com maior incidência de escores medianos (5 acima da média e 6 abaixo da média), o que se pode inferir que enquanto grupo, estes alunos se percebem felizes com relação a eles mesmos, uma vez que esta crença faz referência ao valor que a pessoa faz dos atributos que percebem nelas mesmas.

Além do autoconceito e da autoestima, a identidade conta com um terceiro tipo de crença. As **crenças de controle, agência e competência** se referem à percepção que a pessoa tem de possuir ou ser (capaz de conseguir) os recursos necessários para empreender ações e alcançar objetivos, sobretudo aqueles de cunho acadêmico (SKINNER, CHAPMAN e BALTES, 1983; LOOS, 2003).

As *expectativas de controle* versam sobre a percepção do sujeito de que pode alcançar um resultado; as *crenças de agência* se referem ao grau em que o sujeito acredita possuir um meio para alcançar um fim; e, as *crenças sobre relações meios-fins* aludem acerca do poder de determinados meios e/ou causas que, para o sujeito, são condições suficientes para que resultados almejados sejam gerados (PALUDO, 2013a).

O ICCAC, instrumento que investigou as crenças de controle, agência e competência, permite avaliar esse conjunto de crenças, atribuindo um escore médio para cada uma das dimensões, que varia de 6 a 24 pontos, já que não se tem um escore geral da escala. Os resultados da amostra podem ser visualizados no Quadro 16:

QUADRO 16 – RESULTADOS DA AMOSTRA NO ICCAC

CRENÇAS DE CONTROLE, AGÊNCIA E COMPETÊNCIA										
Dimensões Participantes	CRENÇAS DE AGÊNCIA				CRENÇAS DE MEIO-FIM					EXPECTA- TIVA GERAL
	esforço	capacidade	professor	sorte	esforço	capacidade	professor	sorte	fatores desco- nhecidos	
Acelo	18	16	17	14	18	17	13	7	15	14
Acineto	↑ 22	19	15	16	15	15	13	9	13	20
Adônis	19	21	20	18	18	13	16	8	9	21
Asileu	↓ 15	↓ 15	21	15	19	17	↓ 6	↓ 6	18	20
Aristeu	↓ 15	↓ 20	21	15	20	14	9	↓ 6	14	14
Atlas	17	14	14	↓ 7	19	13	9	8	12	15
Átis	18	20	18	14	↑ 22	15	9	10	11	22
Cibele	21	18	↓ 13	10	20	18	11	11	9	21
Cisseu	17	19	18	16	19	14	10	7	12	19
Cláudio	18	20	18	14	↑ 22	15	9	10	11	22
Cíntia	21	18	↑ 24	15	↑ 22	12	10	↓ 6	12	17
Dione	16	20	17	18	18	17	14	7	12	18
Estelio	19	17	18	14	15	16	17	↑ 20	18	↓ 12
Himeneu	20	15	17	15	18	16	↑ 18	17	17	17
Helotes	↓ 15	15	16	13	18	16	↑ 18	10	19	14
Iodâmia	16	20	18	15	16	14	16	↓ 6	↑ 20	20
Iris	21	19	22	↑ 21	19	↓ 10	12	11	17	16
Isis	17	14	21	18	↑ 22	↑ 21	13	9	9	16
Ícaro	16	↓ 12	16	11	20	11	14	11	13	15
Linha	21	↑ 23	20	16	15	↓ 10	12	8	9	↑ 24
Nice	16	20	20	15	↓ 13	11	14	8	↓ 7	18
Orfeu	↓ 15	17	15	13	18	18	↑ 18	16	17	15
Quiromeu	17	22	21	19	19	13	17	14	↑ 20	19

FONTE: A autora (2018).

Para melhor entendimento dos resultados da amostra, faz-se importante a observação do Quadro 06 (exposto no capítulo V), que apresenta a faixa de classificação dos escores:

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC

CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC	
Negativo	6 – 12
Mediano	13 – 18
Positivo	19 – 24

FONTE: A autora (2018).

Com base no Quadro 17 e tomando como análise a subescala *expectativa de controle*, constata-se que o grupo, de modo geral, se vê como competente para alcançar seus objetivos. Apenas um adolescente mostra um escore negativo (Estélio), com 12 pontos, o que significa que não se vê como capaz, enquanto 10 sujeitos alcançaram um escore positivo (entre 19 e 24

pontos), evidenciando que se percebem como competentes. Outros 12 sujeitos, classificados na faixa mediana (entre 13 e 18 pontos), demonstram se ver como capaz.

Linfa (11 anos), com os maiores escores na escala, acredita ser capaz de obter resultados (*expectativas de controle*), fundamentalmente por meio de sua capacidade, esforço e do auxílio de professores (*crenças de agência capacidade, esforço e professor*). Todavia, Linfa não considera que tal capacidade (crença de *meios-fins-capacidade*) seja suficiente para alcançar seus objetivos, o que requer dela outros suportes para tal. Em oposição a Linfa, Cibeles (12 anos) obteve o menor escore nas *crenças de agência esforço e capacidade*. Esse resultado aparenta indicar que Cibeles (12 anos) não se percebe capaz de alcançar resultados, independentemente de seu esforço, nem pensa ser capaz de ter alta capacidade para resultados.

Nas *crenças de agência*, isto é, na convicção que a pessoa tem de poder utilizar determinados meios para alcançar objetivos, pode-se observar um desempenho satisfatório no grupo. As *crenças de agência* são compostas pelas dimensões *esforço, capacidade, professor e sorte*. Dessas, em duas delas (*esforço e professor*), nenhum adolescente mostrou escore negativo, evidenciando que acreditam que podem usar do esforço e contar com seus professores para alcançar seus objetivos acadêmicos. Destaque para a dimensão *capacidade*, na qual 22 sujeitos foram classificados na faixa mediana e positiva, o que quer dizer que valorizam a capacidade e acreditam que ela é importante para alcançar os objetivos. Nessa mesma dimensão, Orfeu (13 anos) obteve o menor escore (12 de uma possibilidade de 24 pontos), enquanto Linfa (11 anos), o maior (23 de uma possibilidade de 24 pontos), o que significa que, enquanto ele acredita possuir menos capacidade do que gostaria para alcançar suas metas, Linfa pensa o contrário.

As *crenças de meios-fins* se referem às condições que o sujeito julga suficientes para alcançar os objetivos. Essa classe de crenças conta com as dimensões *esforço, capacidade, professor, sorte e fatores desconhecidos*. Desse conjunto de crenças, nota-se que os maiores escores aconteceram nas dimensões *esforço e professor*, o que quer dizer que os sujeitos percebem que precisam empenhar-se e também contar com o auxílio do professor para alcançar um desempenho acadêmico satisfatório; ao passo que a *sorte* foi a



condição menos pontuada, mostrando que, para os sujeitos, o seu sucesso não é um acaso, mas exige, por exemplo, dedicação.

Ainda sobre esta *subescala – crenças de meios-fins* -, é interessante notar que a maioria dos participantes (18 de 23) obtiveram resultados medianos (entre 13 e 18 pontos) na dimensão *capacidade*, embora estes sujeitos sejam todos superdotados (e eles mesmos afirmaram isso), e não acreditam que tal condição seja suficiente para alcançar desempenho acadêmico, para o qual preferem apegar-se ao esforço e ao auxílio do professor, como já elencado. Interessante notar que a dimensão que obteve as maiores pontuações e com mais números de participantes foi a subescala *crenças de meios-fins esforço*, o que significa que embora eles observem atributos em si (autoconceito positivo), lançam mão do esforço para conquistar seus objetivos, veem isso como importante e não contam apenas com suas capacidades.

Interessante notar que, da totalidade da escala ICCAC, levando em consideração todas as subescalas avaliadas, a dimensão *sorte* nas *crenças de meios-fins* foi onde a maior parte dos sujeitos da pesquisa tiveram a pontuação mais baixa (19 dos 23 sujeitos). Tal desempenho pode ser justificado pelo motivo deles não acreditarem que a sorte seja uma condição suficiente para alcançar seus objetivos, já que essa é a essência das crenças desta dimensão. Sendo que, contrário a isso, conforme já mencionado, sugerem que a *capacidade*, o *professor* e o *esforço* são imprescindíveis.

Interessante observar que Linfa (11 anos) demonstrou o escore mais alto na dimensão *capacidade* nas *crenças de agência* e o menor nas *crenças de meios-fins*, o que reafirma sua crença em sua própria capacidade, assim como reafirma que ela não percebe a capacidade como suficiente para alcançar objetivos.

Assim, apresentar um determinado escore na subescala *crenças de agência*, não implica, necessariamente, um escore semelhante na subescala *crenças de meios-fins*. O fato de um sujeito acreditar possuir determinados atributos não o faz presumir que esses são suficientes para alcançar objetivos acadêmicos.

Isso pode ser observado no caso de Linfa (11 anos), que alcançou o maior escore na dimensão *capacidade*, da *crença de agência*, ao passo que o menor escore nesta mesma dimensão na subescala *crenças de meios-fins*.

Tanto o autoconceito quanto a autoestima, assim como as crenças de controle, de agência e competência, configuram o que Loos-Sant'Ana (2017; 2003) nomeia de crenças autorreferenciadas. Esse conjunto de crenças versa sobre quais atributos a pessoa identifica em si mesmo (autoconceito), o julgamento acerca dessa percepção, se considera bom ou ruim tê-las (autoestima) e o quanto cogita ser capaz de alcançar objetivos acadêmicos (crenças de controle, agência e competência). Todo esse conjunto de crenças provê parte de sua identidade (como o sujeito se reconhece).

Embora as crenças autorreferenciadas sejam inter-relacionadas, não são dependentes umas das outras. Isso quer dizer que os resultados alcançados em um tipo de crença não precisam, necessariamente, serem os mesmos obtidos em outra.

Esse cenário pode ser observado, por exemplo, no caso de Nice (14 anos). Ela apresentou autoconceito positivo (ou alto) e baixa autoestima, significando que ela observa atributos em si, ao passo que possui baixo nível de satisfação consigo (informação que pode ser corroborada no baixo escore obtido por ela na subescala *felicidade e satisfação* da escala de *autoconceito*). Dito isso, altos índices, ou percepção de atributos positivos, não garantem satisfação e bem-estar psicológico.

Há também os casos de Aristeu (13 anos) e Helotes (11 anos) que foram classificados com autoconceito mediano e autoestima elevada, o que significa que observam atributos em si e se autoavaliam satisfatoriamente. Em outras palavras, as qualidades que esses sujeitos identificam em si, lhes trazem felicidade e conteúdo.

Também pode ser citado o caso de Linfa (11 anos), que foi uma das adolescentes com o maior escore nas escalas de autoconceito e ICCAC, mas que, apesar disso, demonstra uma autoestima mediana. Assim, nem sempre que um sujeito apresentar um autoconceito elevado, apresentará, necessariamente, uma autoestima positiva, e assim por diante. A autoestima está relacionada aos conteúdos apreciados e valorizados pelo indivíduo; logo, se o que ele observa não é o que ele aprecia, isso não influencia a satisfação consigo mesmo.

Importante dizer que essa apreciação está relacionada com o sistema de valores dispostos no contexto onde o sujeito está inserido. Se ele se observa como inteligente, por exemplo, e se sua família ou outros ambientes não

consideram essa característica como positiva, é possível que esse atributo não contribua para que o sujeito se ache importante ou feliz consigo mesmo.

Neste sentido, identificou-se que seis sujeitos com autoestima negativa demarcaram autoconceito mediano.

Núñez-Rodríguez (2008) aponta que a autoestima se constrói a partir da avaliação que o sujeito faz dos atributos oriundos do seu autoconceito. Assim, se o sujeito identifica poucos atributos em si mesmo, é compreensível que faça uma avaliação insatisfatória. Isto é: ainda que a construção das crenças não seja linear, existe, em dada medida, uma inter-relação das crenças nesse processo.

Verifica-se que, apesar de alguns indivíduos não obterem escores máximos nas dimensões analisadas, nem, ao menos, apresentarem as maiores pontuações da amostra, eles se mostram felizes e satisfeitos. A partir disso, deduz-se que, para um sujeito sentir-se feliz e satisfeito com si próprio, não é fundamental que ele tenha uma excelente percepção de todos os aspectos de sua identidade. Basta que os perceba de forma positiva. Tal manifestação foi observada nesta amostra. Acineto (10 anos), Asileu (10 anos) e Orfeu (13 anos) apresentam alto grau de felicidade e de satisfação, ao mesmo tempo em que se autoavaliam de forma positiva e diferentes campos. No entanto, outro sujeito, Aristeu (13 anos), atingiu resultados positivos em duas das seis dimensões do autoconceito, mas na dimensão *felicidade e satisfação* teve resultado negativo. Ou seja, não é suficiente ter uma percepção positiva de si mesmo em um ou dois domínios para se garantir uma plena satisfação.

Desse modo, infere-se, novamente, ser imprescindível o sujeito ter uma percepção positiva de todos os aspectos de sua identidade, não sendo necessário se perceber excelente neles. Isto é, caso alguma crença autorreferenciada (autoconceito; autoestima; crenças de agência, de controle e capacidade) seja percebida de forma negativa, é possível que o sujeito não se sinta plenamente feliz e satisfeito com si mesmo.

A inter-relação das escalas também pode ser verificado nas dimensões “crenças de agência” e “crenças de meios-fins”, dentro do ICCAC.

Linfa (11 anos) obteve o maior escore na dimensão *status acadêmico e intelectual* na escala de autoconceito, ao passo que também o alcançou maior escore na subescala *crenças de agência-capacidade* no ICCAC. Acerca dessa inter-relação, Loos (2003) afirma que as crenças de controle são relacionadas

ao autoconceito e ajudam a fundamentar os sentimentos de autoestima. Novamente, isso não corrobora a existência de uma relação linear entre os fatores, mas tais grupos de crenças estão conectados em uma determinada lógica de funcionamento. Esse sistema é relevante para interpretar e regular as interações com o contexto, ainda mais no que se refere às ações para alcance de metas.

Um outro caso interessante é o de Cibele (12 anos). Esta menina alcançou o menor escore tanto na Escala de Autoconceito quanto na *subescala expectativa geral* do ICCAC, além de também ter autoestima negativa. Essa adolescente, percebendo poucos atributos em si, não se acha capaz de obter sucesso acadêmico, o que influencia diretamente o sentimento que direciona a si mesma.

Dito isso, cabe salientar que, embora as crenças não obedeçam necessariamente a uma linearidade em seus resultados, isso pode acontecer. Também foi o caso de três sujeitos (Asileu, Átis e Quiromeu) que, além do autoconceito positivo, também alcançaram um alto escore na escala de autoestima. Tal situação permite deduzir que os indivíduos da pesquisa que apresentaram autoconceito e autoestima positivos, percebem-se como sujeitos possuidores de muitos atributos e também os apreciam.

Iodâmia (13 anos) obteve baixo escore na dimensão *felicidade e satisfação* e apresenta autoestima negativa.

Orfeu (13 anos), com autoestima negativa, obteve os menores índices nas dimensões *esforço* e *capacidade*, tanto da subescala *crenças de agência* quanto da subescala *crenças de meios-fins*. O sujeito não satisfeito consigo, pode não conseguir se ver como competente ou capaz para alcançar metas acadêmicas. Interessante notar que Orfeu obteve escores altos nas dimensões *professor* e *sorte* das mesmas subescalas, pois não depende dele, o que permite inferir que possivelmente ele acredite que pode alcançar os seus objetivos acadêmicos se puder contar com outras condições.

Neste sentido, pode-se averiguar que as crenças se autoinfluenciam. Isto é, havendo transformação nas crenças de autoconceito, fomenta-se o desenvolvimento, proporcionando alteração análoga nas crenças de autoestima. Para tanto, as figuras significativas para o indivíduo são fundamentais, visto que

boa parte dos critérios utilizados para sua autoavaliação são oriundos de valores defendidos nos contextos familiares e sociais nos quais ele está inserido.

Linfa (11 anos), por exemplo, obteve o maior escore na escala de autoconceito e também no ICCAC, o que permite inferir que o fato de o sujeito identificar atributos em si mesmo promove sua autoconfiança, a percepção de que é capaz de executar determinadas ações. Nessa mesma linha, acredita-se ser possível transformar os níveis de autoconceito e autoestima dos partícipes da amostra, seja de forma positiva ou negativa.

O estado da arte da literatura a respeito dos constructos explorados nesta produção, conforme já apresentado, afirma que, à medida que determinado indivíduo vivencia experiências de sucesso, são constituídas crenças positivas. Tal sucesso influencia o sujeito a se perceber competente, crença a qual é reforçada e validada a cada cenário bem-sucedido. No entanto, caso uma pessoa venha a experimentar repetidas situações de fracasso, isso pode influenciar sua percepção, taxando como inúteis seu esforço e seus recursos internos (presentes no self) e, construindo crenças negativas sobre si mesmo.

Tais afirmações podem explicar a grande confiança de Linfa (11 anos) em suas próprias capacidades (apresentou maiores escores no autoconceito e no ICCAC, particularmente nas dimensões referentes ao desempenho intelectual). Provavelmente, ela tenha experimentado, por diversas vezes, aquela sensação positiva, citada anteriormente, que aliada ao sucesso de suas realizações, reforçou para si a sua própria competência.

É relevante pontuar um aspecto a respeito das *crenças de agência* e das *crenças de meios-fins*. Elas não são construídas pelo indivíduo a partir de seu comportamento como um todo, mas sim, a partir do uso de uma gama de elementos/meios que o sujeito ativa em dadas situações, as quais podem diferenciar-se, dependendo do contexto vivenciado.

Comportamentos que conduzem a ações exitosas retroalimentam, por sua vez, o sistema de crenças autorreferenciadas, fazendo com que o indivíduo se perceba como competente, sinta-se confiante e com possibilidades de ter controle das situações. Assim, acreditando em suas capacidades, ele se lança a novas situações desafiadoras, reiniciando o ciclo.

Dada a explicação sobre as crenças autorreferenciadas e a maneira que o sujeito se autopercebe, observa-se os casos de Dione (11 anos), Nice (14 anos) e Ícaro (14 anos).

#### 6.4.1.2 Considerações em *zoom in*: referências identitárias particulares

Para maior entendimento sobre como o adolescente superdotado se percebe e é percebido, apresenta-se os casos de Dione (11 anos), Ícaro (14 anos) e Nice (14 anos).

Ao iniciar a conversa com Dione (11 anos) sobre os atributos com que se auto percebe, ela rapidamente se apresenta como uma menina com altas habilidades – como ela nomeia. Não fala de um modo prepotente, mas também não esconde a satisfação em contar com este perfil. Sobre isso, diz:

*Eu acho bom ser superdotada. Meus amigos sempre falam que sou inteligente e gosto muito. É, eu gosto de ser inteligente. Só acho ruim a cobrança da minha mãe pelo fato de eu ser superdotada.*

Dione (11 anos) se autodescreve como disciplinada, estudiosa, líder, engraçada, otimista e inteligente; ao passo que reprova sua mania de desorganização e de fazer bagunça.

Ela se percebe como diferente em relação aos seus colegas, especialmente pelo seu gosto de estudar e ler:

*Eu gosto de ser diferente. Estudar para mim é uma das melhores coisas e pode levar a gente a muitos lugares. Meus amigos não acreditam nisso. Me sinto bem sendo superdotada, eu gosto.*

Ainda sobre sentir-se diferente Dione (11 anos) relata:

*Eu me acho diferente. Psicologicamente. O uniforme é fixo, mas os adereços, não. Olha para mim, uso o mesmo uniforme de todo mundo, mas minhas pulseiras estão apenas em mim – até porque essa aqui [e aponta para o braço] é um elástico de cabelo e eu transformei em uma pulseira.*

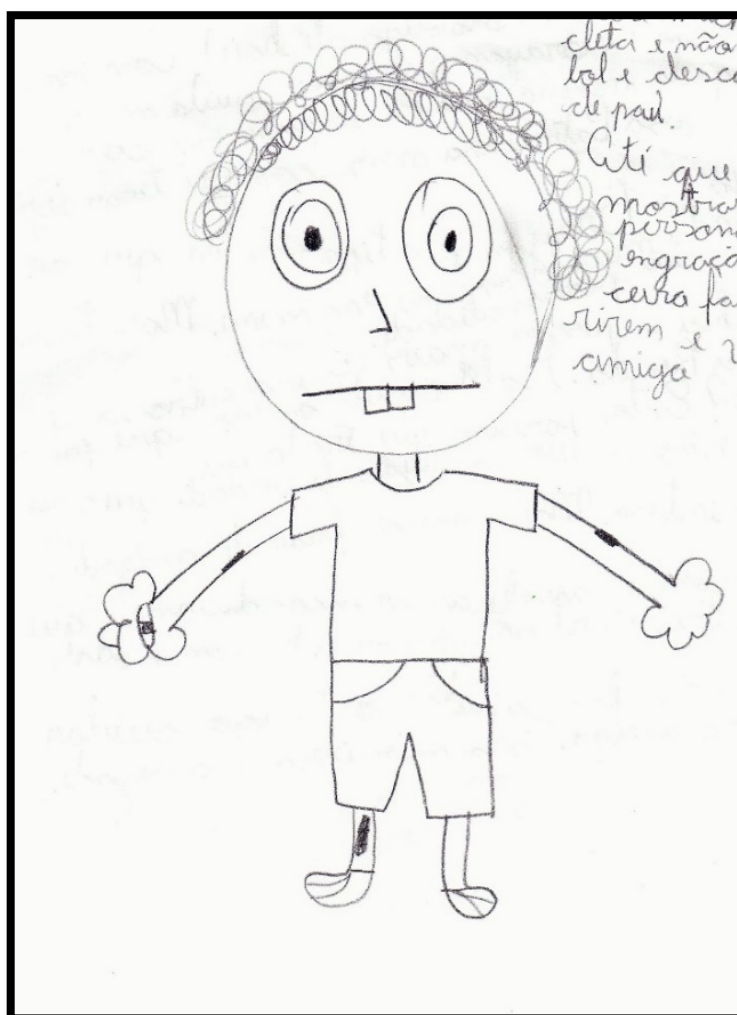
Ela diz que ama estudar e, inclusive, tece uma crítica à escola, ao ser questionada como acha que deveria ser esse espaço:

*Acho que a escola tem que colocar quem quer estudar em uma turma e quem não quer, em outra. Porque quem não quer, atrapalha quem*

*quer estudar. Quem não quer, recebe um conteúdo mais básico; e para a gente, mais conteúdo.*

Durante a sessão de contação de histórias, quando solicitada para criar a estória sobre um personagem demonstrando a relação de amizade dele dentro da escola, Dione (11 anos) fez também um desenho (Figura 11):

FIGURA 11 – DESENHO DE DIONE



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

Dione (11 anos), escreve sobre o personagem desenhado, o Pancrácio Falácio:

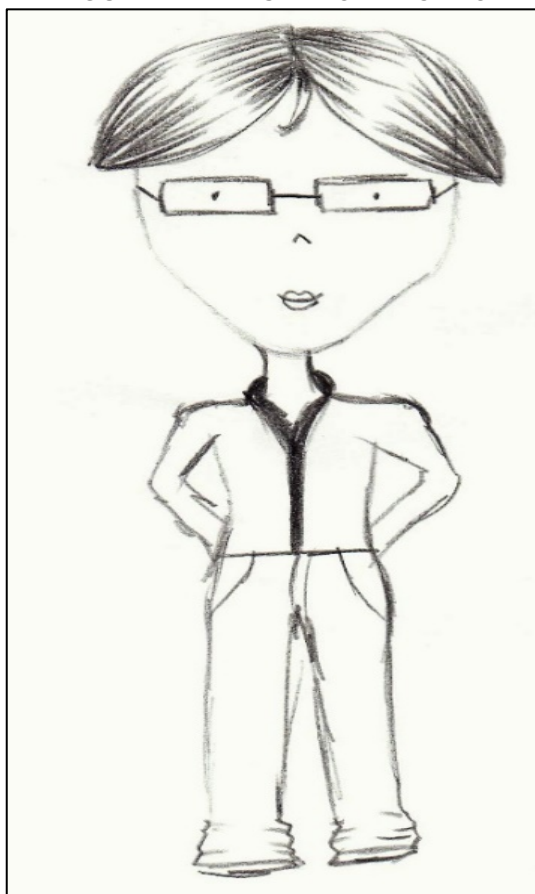
*Pancrácio Falácio morava em outra cidade e, há alguns dias, se mudou e como estava sem amigos, tentava impressioná-los fazendo o que eles fazem. Tentou andar de skate e se machucou, patins, bicicleta e não deu, foi jogar futebol e descobriu ser um perna-de-pau. Até que um dia decidiu mostrar sua verdadeira personalidade um cara engraçado, brincalhão e bagunceiro fazendo os outros rirem e virarem seus amigos.*

Ainda que o desenho seja de um personagem, pode-se, com base em orientações projetivas (CAMPOS, 1995), inferir que a figura se refere a ela mesma. Atributos como engraçado, brincalhão e bagunceiro, são os mesmos usados por ela para referir-se a sua pessoa, pela professora e pela família, além do observado pela pesquisadora e registrado em diário de campo. Pode-se constatar, deste modo, que Dione (11 anos) possui uma autopercepção positiva, atestada e corroborada pelos diferentes instrumentos utilizados.

De acordo com a professora da SRAH/SD, Dione (11 anos) tem um evidente perfil acadêmico, sempre atualizada acerca de diversos assuntos, e perfeccionista em seus hábitos de estudo. Ela se mostra uma aluna exemplar, com muitos amigos, assumindo uma postura de liderança frente ao grupo.

O segundo adolescente tem como nome Ícaro (14 anos). Ele é avaliado pelos colegas de classe como o melhor aluno. Algo que toma uma direção oposta aos estereótipos comumente atribuído aos superdotados é o fato de Ícaro ter muitos amigos. A Figura 12 traz o desenho do personagem de Ícaro:

FIGURA 12 – DESENHO DE ÍCARO



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).



Em uma breve observação, pode-se constatar que Ícaro (14 anos) também faz uma projeção no desenho. O personagem tem características físicas muito parecidas com o referido adolescente: alto, magro, cabelo dividido ao meio, usa lentes corretivas e roupas bem alinhadas.

Interessante notar que Ícaro (14 anos) apresenta características físicas e comportamentais relacionadas aos padrões estereotipados de superdotados: magro, com óculos, notas altas, livros técnicos. Mesmo assim, ele é bem aceito pelo seu grupo.

Ícaro (14 anos) se reconhece como alguém muito “sociável, inteligente, bom amigo, mas muito nervoso”. Ele diz não se sentir diferente em relação aos seus amigos, apenas em relação às pessoas da sua idade, pois se vê como “[...] um pouco mais a frente, eles não têm maturidade, são infantis; sou mais maduro que os outros”. De acordo com ele, a diferença também se manifesta em relação aos interesses que possui, que não são comuns aos seus amigos.

A professora da SRAH/SD corrobora com a informação de que o adolescente não tem interesses semelhantes aos dos colegas. Ela o reconhece como muito sociável, bem aceito pelos colegas e solícito com os demais colegas. Diz a professora que ele está sempre de bom humor e usa de frases de motivação para com todos que o cercam. Além disso:

*Percebo que consegue ser bem equilibrado ponderando os termos elaborados na questão. O aluno é muito assertivo, maduro e atencioso com quem está necessitando de ajuda. Ele não gosta de chamar a atenção dos demais (PROF-SR-1).*

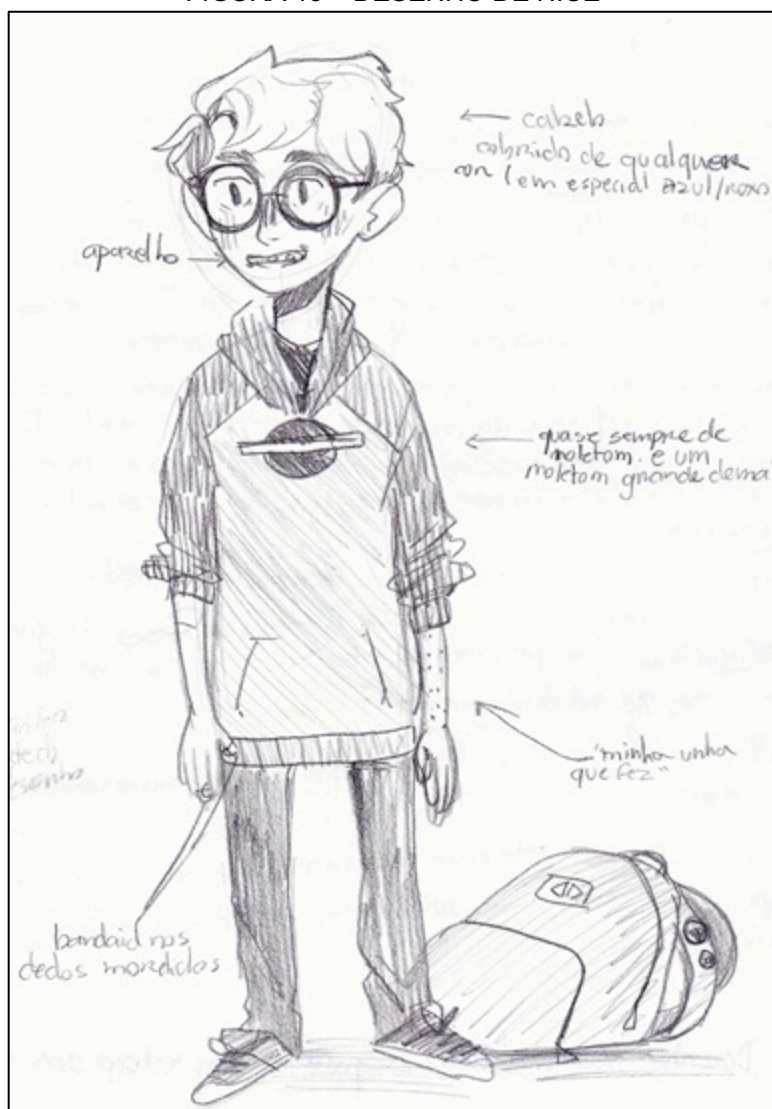
Assim como Dione (11 anos), pode-se inferir que Ícaro (14 anos) possui uma autoimagem positiva, mostrando-se satisfeito com o que observa em si mesmo. Contrário a esse cenário, tem-se o caso de Nice (14 anos).

Nice (14 anos) se descreve como inteligente e irresponsável (porque tem faltado na escola e não tem feito as tarefas; não acha importante fazê-las).

Quando a pesquisadora conheceu Nice no primeiro semestre de 2016, ela relacionava-se com todos os sujeitos do seu grupo, aparentemente, de modo saudável, mostrando-se feliz; a equipe pedagógica da escola tem o mesmo relato. Contudo, a partir do final do referido ano, Nice passou a demonstrar comportamentos de isolamento e uma profunda desmotivação.

Ela se intitula como diferente e ignorada. Nice (14 anos) apresenta evidências físicas, assim como lança algumas pistas durante a autoscopia de que tem passado por uma mudança de identidade de gênero, o que é fortemente negado pela família. Durante a sessão de contação de história, depois de ter escrito uma estória sobre um personagem e o universo da escola, Nice fez o seguinte desenho (Figura 13):

FIGURA 13 – DESENHO DE NICE



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

Assim como no caso de Dione (11 anos) e Ícaro (14 anos), é possível inferir que Nice (14 anos) faz uma autoprojeção no desenho. Parece até mesmo um autorretrato, pois possui detalhes peculiares à Nice: o aparelho ortodôntico, os cabelos coloridos e o moleton grande (o símbolo que está desenhado na

blusa é exatamente o mesmo do moletom que ela usava no dia da sessão). A produção gráfica de Nice está fortemente relacionada à sua aparência real. O desenho traz ainda as dizeres: “*minha unha que fez* [mostrando o braço automutilado] e *band aid* nos dedos mordidos”. Parece ser o caso de uma adolescente em automutilação.

De acordo com Cedaro e Nascimento (2013, p. 205), a automutilação refere-se ao “[...] ato de se machucar intencionalmente, de forma superficial, moderada ou profunda, sem intenção suicida consciente”.

A automutilação, ou autolesão não suicida, conforme denomina o DSM-V (2014), configura-se como uma ação voluntária que envolve cortes, perfurações, queimaduras, entre outros, feitos com objetos perfuro-cortantes ou com as próprias mãos. De acordo com Oliveira (2016, p. 05):

O sujeito exterioriza sobre a pele aquilo que não se consegue elaborar em palavras e o faz de uma forma que torne sua angústia real, percebida e marcada. A dor física passa ser irrelevante diante da dor existencial dando aos jovens um sentimento de alívio.

Os atos de automutilação estão relacionados à relacionamentos frágeis, isolamento social, ansiedade, assim como, à dissolução de significados coletivos que sustentavam o mundo de símbolos e signos do indivíduo (BRASIL, 2010; OLIVEIRA, 2016). Nice (14 anos) tem vivenciado as referidas situações, de acordo sua fala. Sobre isso, Rimm (2002) destaca que, se o adolescente superdotado vivenciar experiências negativas, elas podem levá-lo a sentimento de rejeição e a sub-rendimento acadêmico. Tais sentimentos podem ser vistos quando Nice se descreve como rejeitada e, embora ainda não evidencie sub-rendimento (traduzido em notas baixas), o fato de ela faltar com recorrência à escola e não cumprir com as tarefas, podem ser tidos como prejuízos acadêmicos.

A identidade é provida, em parte, pelas crenças que o sujeito atribui a si mesmo, razão que leva o STAA a denominá-la *Dimensão Configurativa*, ao passo que tais crenças, conceituadas como recursos psicológicos, fundamentam a *Dimensão Recursiva*. Enquanto a identidade é a configuração do ser, o *self* designa a provisão de conteúdo para que a identidade possa se manifestar.

Deste modo, pode-se perceber que uma é dependente da outra, motivo pelo qual são apresentadas no mesmo bloco de análise. Em outras palavras, referem-se à:

[...] dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – self) e a objetividade existencial, manifestada pelas atitudes e comportamentos que indicam a performance identitária do mesmo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 49).

A amostra de sujeitos da presente pesquisa apresenta, de modo geral, autoconceito e autoestima medianos, além de se ver como competente para alcançar seus objetivos. Pode-se constatar, também, que os três participantes aqui apresentados se autopercebem como diferentes, o que vem ao encontro do que observa Rimm (2002), de que os sujeitos superdotados tendem a exteriorizar sentimentos de diferença em relação aos seus pares.

Na observação dos sujeitos da amostra citados, verifica-se que, de fato, o indivíduo acessa os conteúdos que estão alocados no seu *self* para descrever quem eles são, suas características e atributos, de modo que configuram a maneira que eles se percebem. Ao mesmo tempo, é também por meio *do self* que o outro consegue descrever o indivíduo.

Isso pôde ser observado no caso de Ícaro (14 anos), quando ele se descreve uma pessoa madura, e a professora atribui a mesma característica ao aluno. Tanto o adolescente quanto a professora acessam os conteúdos alocados no *self* de Ícaro por meio da identidade, a qual estabelece determinada forma ao sujeito e permite-lhe ser reconhecido.

As crenças autorreferenciadas são construídas a partir da interação do sujeito com seu contexto social. Dessa forma, embora a identidade tenha características individuais, é na interação com o outro que a pessoa se constitui. De acordo com Paludo e Virgolim (2017, p. 03):

A identidade é demarcada num movimento de interação e reconhecimento mútuo entre o *eu* e o *outro*; assim, abarca a definição entre o que o sujeito atribui a si mesmo e o que o outro lhe outorga. Por meio da interação social, as respostas e atribuições do outro são interiorizadas pelo sujeito, de tal modo que esse conteúdo se torna um predicado que conglera o “si mesmo” e tem um peso tal, que há uma forte tendência da pessoa passar a se reconhecer conforme as qualidades outorgadas a ela.

Nesse sentido, o indivíduo está exposto a conteúdos tanto positivos quanto negativos, sendo que ambos influenciam diretamente a percepção que se constrói no sujeito. Quando Dione (11 anos), por exemplo, relata: “*Meus amigos sempre falam que sou inteligente*”, pode-se constatar a influência da interação social na construção da percepção de si mesmo. Esse cenário também destaca a necessidade de o sujeito ter acesso à conteúdos positivos sobre sua pessoa, de modo a construir uma autopercepção positiva.

Vale mencionar que, embora as características configurem alguma estabilidade à identidade, tais elementos são mutáveis, podendo sofrer alterações derivadas da influência de inúmeras situações às quais o indivíduo for submetido.

No caso das pessoas superdotadas, o conteúdo disponibilizado pelas figuras relevantes para elas se reveste de significado. Isso porque é comum que tais indivíduos se sintam diferentes, o que aumenta a tendência deles se verem com estranheza, atribuindo um caráter negativo a si mesmos.

Para Coleman e Cross (1988), ainda que os sujeitos não se sintam diferentes, eles avaliam que o meio os percebe como divergentes, dissemelhantes, distintos. Tais percepções podem interferir em suas relações sociais. Para Rimm (2002), os estigmas acerca da superdotação, disponíveis na sociedade, têm impacto sobre a formação do sujeito superdotado.

Neste sentido, Smolka (1997, p. 31) disserta acerca das “determinações do discurso”, isto é: embora o indivíduo tenha autonomia, ele está sujeito às múltiplas influências do ambiente em sua constituição, o que demarca o caráter constitutivo do contexto social.

Ícaro (14 anos), a título de exemplo, revela perceber-se como diferente em comparação a seus colegas. No caso dele, presume-se não ocorrer uma associação negativa, porque, provavelmente, o fato dele se sentir aceito e incluído no grupo atua como um fator de proteção, o que mitiga o risco da consciência da diferença. Entretanto, uma pessoa que não usufrui de uma rede de apoio pode ter suas crenças autorreferenciadas afetadas desfavoravelmente.

#### 6.4.2 Bloco Resiliência (Dimensão Criativa)

A resiliência é comumente entendida como a capacidade de o indivíduo enfrentar eventos estressores e não sucumbir a eles, mas, pelo contrário, usá-los como oportunidades de desenvolvimento.

O STAA entende que um evento estressor se configura sempre que o sujeito não tem recursos para lidar com determinada situação, já que se os tivesse, não se caracterizaria de tal maneira. Deste modo, o STAA apresenta a resiliência como a instância humana que agrupa mecanismos psicológicos encarregados de (re)criar e liberar os recursos para lidar com o mundo. Por isso, é tida como o fundamento da *Dimensão Criativa*, pois incita a busca de novos caminhos e de novas possibilidades para levar a cabo uma determinada situação, requerendo a criatividade para tal.

Tais mecanismos psicológicos possibilitam a ampliação do sujeito quando promove a (re)construção de recursos psíquicos, de resistência e também adaptação da totalidade do organismo.

Assim sendo, o próximo bloco tem o objetivo de analisar a postura dos sujeitos superdotados frente às suas vivências, de modo a observar neles tanto a capacidade de resiliência, quanto o desenvolvimento de recursos psíquicos para lidar com suas experiências.

#### 6.4.2.1 Considerações em *zoom out*: capacidade de resiliência da amostra

Para acessar os recursos de resiliência do grupo pesquisado, utilizou-se da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (BARBOSA, 2008). Os dados alcançados podem ser visualizados no Quadro 17:

QUADRO 17 – RESULTADOS DA AMOSTRA NA ESCALA DE RESILIÊNCIA

ESCALA DE RESILIÊNCIA													
Dimensões Participant	CONTROLE				CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO					REATIVIDADE EMOCIONAL			
	Otimismo (0 a 28)	Autoeficácia (0 a 40)	Adaptabilidade (0 a 12)	TOTAL CONTROLE	Confiança (0 a 28)	Apoio (0 a 24)	Conforto (0 a 16)	Tolerância (0 a 28)	TOTAL CAP. DE REL.	Sensibilização (0 a 24)	Recuperação (0 a 16)	Prejuízo (0 a 40)	TOTAL REATIVIDADE
Acelo	14	20	5	39	14	11	6	11	42	18	0	4	22
Acineto	15	29	11	55	21	21	11	17	70	7	4	15	26
Adônis	22	28	8	58	23	22	15	21	81	6	6	12	24
Asileu	19	20	12	51	19	19	7	24	69	21	6	26	53
Aristeu	21	33	11	65	20	20	9	24	73	19	9	24	52
Atlas	18	25	7	50	23	17	13	20	73	6	6	17	29
Átis	22	36	9	67	23	20	10	20	73	7	2	18	27
Cibele	4	16	9	29	10	12	1	15	↓ 38	22	13	20	↓ 55
Cisseu	19	23	7	49	10	14	8	21	53	9	1	12	22
Cláudio	22	30	7	59	21	17	11	20	69	12	3	11	26
Cíntia	21	29	9	59	19	19	14	21	73	17	5	12	34
Dione	16	22	11	49	26	21	15	26	↑ 88	20	8	13	41
Estelio	14	15	3	32	9	10	9	13	41	19	7	15	41
Himeneu	14	25	9	48	17	14	5	13	49	23	6	18	47
Helotes	19	29	4	52	18	17	9	11	55	15	3	16	34
Iodâmia	13	30	10	53	20	23	14	28	85	13	4	13	30
Iris	26	25	12	63	23	23	16	14	76	10	4	7	↑ 21
Isis	15	17	4	36	8	20	5	17	50	22	9	22	53
Ícaro	20	31	7	58	23	19	13	20	75	19	3	1	23
Linfa	25	36	8	↑ 69	19	23	16	24	82	20	0	2	22
Nice	10	25	9	44	9	4	3	16	32	24	16	15	↓ 55
Orfeu	10	10	6	↓ 26	13	12	10	12	47	15	8	5	28
Quiromeu	23	33	12	68	17	24	9	24	74	5	4	16	25

FONTE: A autora (2018).

O instrumento adotado para avaliar a resiliência usa de três subescalas: *controle* (composta pelas dimensões *otimismo*, *autoeficácia* e *adaptabilidade*), *capacidade de relacionamento* (formada pelas dimensões *confiança*, *apoio*, *conforto* e *tolerância*) e *reatividade emocional* (constituída das dimensões *sensibilidade*, *recuperação*, *prejuízo*), sendo que nesta última, ao inverso das duas primeiras, baixos escores são considerados como um resultado positivo.

Embora não se tenha um escore geral da escala, pode-se constatar que o grupo avaliado possui capacidade de resiliência, dado que nas duas primeiras subescalas nenhum dos sujeitos obteve escore negativo e, na terceira, apenas dois deles, de um universo de 23 sujeitos.

Na subescala *controle*, que demarca a autopercepção de competência do sujeito, Linfa (11 anos) alcançou o maior escore, enquanto Orfeu (13 anos), o menor índice. Isso quer dizer que Linfa possui atitude positiva face à própria vida e também diante das próprias competências (*otimismo*), das ações em prol de resolução de problemas (*autoeficácia*), da capacidade de estar aberta a críticas e de aprender a partir dos próprios erros (*adaptabilidade*).

Orfeu (13 anos), por sua vez, não mostrou grandes perspectivas de confiança para com sua própria vida nem em sua competência, tampouco habilidades em adaptar-se ao meio, não apresentando, por exemplo, alternativas de resolução de problemas.

Na subescala *capacidade de relacionamento*, concernente à sociabilização, Dione (11 anos) alcançou o maior índice, enquanto Nice (14 anos), o menor. Pode-se inferir que Dione (11 anos) percebe que as pessoas podem ser confiáveis (*confiança*), sente que tem com quem contar (*apoio*), que terá auxílio quando de algum infortúnio (*apoio*), que possui capacidade de se associar a outras pessoas (*conforto*) e tem condições de manifestar e receber opiniões diferentes (*tolerância*). Nice, por sua vez, mostra baixa capacidade de relacionamento, parecendo não se sentir segura, não tem suporte e nem se sente à vontade na presença de pessoas, além de dificuldades para impor ou aceitar opiniões.

Interessante notar a aproximação dos resultados do grupo nas dimensões *confiança* e *apoio* dentro da subescala *capacidade de relacionamento*, o que também pode ser encontrado nos achados de Barbosa (2008, p. 88), e isso pode ser explicado porque “[...] a receptividade ao apoio de



outras pessoas é fundamentada na capacidade de confiança que se tem nos relacionamentos”.

Na subescala *reatividade emocional*, isto é, a resposta emocional frente às diferentes circunstâncias, um alto escore tem um caráter negativo, enquanto um baixo escore tem um caráter positivo, já que sua correção é invertida. Cibele (12 anos) e Nice (14 anos) demonstram o maior escore, o que, de acordo com a base teórica do instrumento, sugere que elas possuem baixa habilidade de perceber seus sentimentos e comunicá-los de modo assertivo (*sensibilidade*); também não conseguem voltar satisfatoriamente ao equilíbrio emocional depois de algum desconforto (*recuperação*), e não são capazes de manter equilíbrio quando perturbadas (*prejuízo*). Por sua vez, Linfa (11 anos) mostra reações adequadas ou assertivas de seus sentimentos.

Cibele (12 anos), com índices negativos na subescala *controle*, repetiu essa classificação em duas outras subescalas: *capacidade de relacionamento* e *reatividade emocional*. Embora não seja uma regra a linearidade dos resultados, entende-se que o sentimento de incompetência pode atuar como barreira na socialização; ao passo que uma pessoa com reações emocionais não aceitas no contexto no qual está inserida, pode ter dificuldade de transitar no ambiente. Essa não aceitação tende a corroborar a construção de crenças negativas a seu respeito, perfazendo-se como um círculo vicioso.

Dentre as três subescalas apresentadas pela Escala de Resiliência, pode-se constatar que apenas na subescala *reatividade emocional* se teve participantes com escores negativos. Dentro da perspectiva da construção dessa escala, a reatividade emocional se manifesta quando o sujeito obtém alto nível de sensibilidade, de recuperação e de prejuízo. Dito isso, é preciso tecer algumas considerações acerca desta escala e, especialmente, da subescala *reatividade emocional*.

Amparados nos pressupostos de Grotberg (2005), a subescala *reatividade emocional* entende o *prejuízo* como a capacidade de a pessoa se controlar frente às situações que o incomodam, de manter-se emocionalmente equilibrado quando se é perturbado (BARBOSA, 2008); tal subescala também compreende a *recuperação* como a faculdade do indivíduo voltar ao equilíbrio posteriormente a uma demanda emocional intensa; por fim, a dimensão *sensibilidade*, a qual representa o limite para que um sujeito apresente uma

reação e também o grau de intensidade dessa reação, sendo ela aquilo que possibilidade enfrentar situações de confronto.

Tendo em vista a conceituação adotada, pode-se constatar que a capacidade de manter o controle diante de situações perturbadoras está inerente à subescala de *reatividade emocional*. No entanto, é preciso se pensar sobre o custo psicológico, para o sujeito, em se ter tal postura. Não é possível de se entender que o controle, mesmo quando perturbado, seja sinônimo de um bom funcionamento emocional e não de reatividade. Isto se confirma ainda mais quando se pensa no superdotado, o qual tem a tendência de se inquietar com o que observa no universo, justamente por apresentar alta sensibilidade

As pessoas superdotadas se desenvolvem de modo diferente em alguns aspectos em comparação a seus pares. Infere-se que umas das principais razões para tal peculiaridade seja, de fato, a supersensibilidade. A esse respeito, observa-se o Quadro 18:

QUADRO 18 – ÁREAS DE SUPERSENSIBILIDADE DE DABROWSKI: MANIFESTAÇÕES DE SUPERSIBILIDADE

		ÁREAS DE SUPERSENSIBILIDADE (DABROWSKI)				
		PSICOMOTORA	SENSUAL	INTELCTUAL	IMAGINATIVA	EMOCIONAL
X = supersensibilidade manifestada		Grande excitabilidade do sistema neuromuscular ( <i>fala rápida, inquietação, ações impulsivas, busca por atividade física</i> )	Capacidade sensorial aumentada ( <i>prazer em ver, cheirar, provar, tocar e ouvir</i> )	Atividade intensificada da mente ( <i>curiosidade, grande esforço intelectual, leitura ávida, anseio pelo conhecimento</i> )	Imensa capacidade de brincar com a imaginação ( <i>criatividade, invenção e fantasia, riqueza de associações</i> )	Sentimentos e emoções intensificados ( <i>emoções positivas e negativas, identificação com o sentimento dos outros, inibição, ansiedades, solidão, fortes laços emocionais e diálogo interno</i> )
SUJEITOS DE PESQUISA	Claúcio (14 anos)	x	x	x	x	x
	Dione (11 anos)	x	x	x	x	x
	Estélio (11 anos)	x	-	-	x	x
	Himeneu (13 anos)	x	-	x	x	x
	Ícaro (14 anos)	-	x	x	x	-
	Ísis (12 anos)	x	x	x	x	x
	Linfa (11 anos)	-	x	x	x	x
	Nice (14 anos)	x	x	x	x	x

FONTE: A autora (2018).

Tendo em vista que Questionário de Supersensibilidade (PIECHOWSKI, 2009 traduzido pela autora e revisados pelas orientadoras) é um instrumento

qualitativo, apenas os oito participantes eleitos para a segunda etapa da pesquisa responderam-no.

O Quadro 18 apresenta as áreas de supersensibilidade, cada qual com sua definição. As respostas dos participantes foram analisadas com base na descrição de Dabrowski (1964/2016) do conceito de cada área e, depois disso, assinalou-se as áreas nas quais o sujeito apresentava as expressões que manifestam cada tipo de supersensibilidade (com um “X”). Assim, cada participante pode obter entre 0 e 5 pontos (isso porque se tem cinco áreas de supersensibilidade).

Tendo como referência os dados expostos no Quadro 18, sendo esses os resultados da amostra, observa-se que quatro sujeitos obtiveram a pontuação máxima (5 pontos), 2 alcançaram 4 pontos e 2 pessoas atingiram 3 pontos. O Quadro 19 possibilita visualizar exemplos de demonstrações de supersensibilidade, com base nas falas dos participantes da pesquisa ao responderem o Questionário:

QUADRO 19 -EXTRATO DE FALAS DOS PARTICIPANTES COM EXEMPLOS DE MANIFESTAÇÕES DE SUPERSENSIBILIDADE

EXTRATOS DE FALAS DOS PARTICIPANTES COM EXEMPLOS DE MANIFESTAÇÕES DE SUPERSENSIBILIDADE				
Psicomotora	Sensual	Intelectual	Imaginativa	Emocional
"Eu não paro de falar. Sou uma metralhadora de palavras". (DIONE, 11 ANOS).	"Sentir sabores é importante e eu odiaria viver sem isso". (NICE, 14 ANOS).	"Luto para entender tudo". (ÍCARO, 14 ANOS).	"A inquietude parece ficar dentro da minha mente". (CLÁUSIO, 14 ANOS).	" Fico triste todos os dias, por me sentir muito sozinha". (LINFA, 11 ANOS).

FONTE: A autora (2018).

Com base nos resultados do Questionário de Supersensibilidade, pode-se inferir que a sensibilidade é uma característica muito presente no sujeito superdotado. Neste sentido, Roeper (2013) defende que o *self* do superdotado é estruturado de modo diferente, sendo que a sua “vida interior” e percepções de mundo também são diferentes, mais sofisticadas. Devido à sua intensidade cognitiva e emocional, são capazes de ter diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno.

Por definição, a sensibilidade pode ser entendida como a capacidade de assimilar e reagir, em velocidade e qualidade mais profundas, ao esperado. No caso do superdotado, suas experiências parecem ser mais intensas que das

outras pessoas. Para Daniels e Meckstroth (2009, p. 34, tradução nossa), as crianças superdotadas “são intrincadas, contraditórias e complexas, e o cérebro que as impulsiona parece intensificar tudo o que fazem”.

Embora as características das pessoas superdotadas possam ser muito diferentes umas das outras, Daniels e Meckstroth (2009, p. 33, tradução nossa) afirmam que a sensibilidade e a intensidade são qualidades muito presentes neste público: " [...] as crianças superdotadas tendem a ser mais intensas, mais sensíveis e mais propensas a experimentar extremos emocionais (...)”.

De acordo com Roeper (2013, p. 154, tradução nossa), "os indivíduos muito sensíveis sentem as coisas mais profundamente do que outras, assim como alguns vêem mais do que outros. Alguns vêem apenas o céu azul, enquanto outros vêem todas as cores diferentes que formam o azul”.

A sensibilidade presente no perfil da pessoa superdotada pode ser explicada pela ótica da supersensibilidade (DABROWSKI, 1964/2016). A supersensibilidade trespassa toda a existência do sujeito superdotado, podendo ser entendida como o “combustível” de seu desenvolvimento, à medida em que oferece a energia necessária para sua inteligência, criatividade, emoções, etc.

A sensibilidade faz com que o superdotado intua e compreenda suas experiências de modo mais intenso e expandido, o que pode ser uma das explicações para o caso de sofrimento psíquico que Nice (14 anos) parece estar vivenciando. Essa adolescente alcançou o nível mais alto na dimensão *sensibilidade* na Escala de Resiliência, ao passo que o escore alcançado na dimensão *prejuízo* indica que ela se controla quando perturbada por algo. Apoiando-se na discussão sobre sensibilidade, pode-se inferir que Nice percebe de modo mais intenso as situações por ela enfrentadas, as quais a afetam diretamente, ao passo que tende a controlar toda essa carga energética. Infere-se que esse controle pode desencadear o processo de automutilação, já que ela precisa dar vazão àquela carga.

Neste sentido, Roeper (2013) ressalta que as pessoas superdotadas "[...] vêem e reagem às nuances e complexidade dos problemas que os cercam" (p. 148, tradução nossa), ao passo que são [...] **dominadas** pela **abundância** de sensações no mundo" (p. 154, grifos nossos, tradução nossa).

Tendo em vista que a sensibilidade parece ser uma característica presente nos sujeitos superdotados, conforme indica a literatura, não é de se

surpreender que a maioria dos sujeitos (15 sujeitos) tenha alcançado um escore acima da média na dimensão *sensibilidade*, isto é, de uma possibilidade de 0 a 24 pontos, os 15 sujeitos fizeram mais de 12 pontos. Este resultado, na perspectiva da Escala de Resiliência, representa um desempenho não satisfatório, uma vez que, significa que os sujeitos respondem com muita intensidade.

Nice (14 anos), um dos piores desempenhos na subescala *reatividade emocional*, alcançou um escore positivo na dimensão *prejuízo*. Sendo a referida dimensão entendida como a capacidade de se manter em equilíbrio quando perturbado, é preciso considerar que isso não é, necessariamente, positivo, uma vez que, pode estar gerando alto nível de sofrimento psíquico para Nice.

Essa adolescente, decorrente de alta sensibilidade, sente e percebe o universo à sua volta, sendo que essa percepção pode afetá-la de algum modo e, ao mesmo tempo, ela precisa se controlar. Esse autocontrole pode acarretar um alto custo para ela, visto que é uma adolescente que comete automutilação – conforme apresentado no Bloco Identidade e Self -, ou seja, uma forte evidência de sofrimento.

Neste sentido, é preciso se considerar que a perspectiva tradicional de sensibilidade precisa ser revista. Geralmente a sensibilidade é tida como negativa, quando, na verdade, se refere a uma importante qualidade humana.

Nice (14 anos) obteve o menor índice na dimensão *apoio* da subescala *capacidade de relacionamento*. Sendo a referida dimensão a confiança de ter acesso a algum tipo de suporte quando em alguma necessidade, Nice parece sentir que não tem pessoas a quem recorrer quando em situações adversas. Esse sentimento, por sua vez, pode intensificar o quadro de ansiedade (na qual seu escore foi de 14 pontos), demarcado na Escala de Autoconceito.

Cibele (12 anos) alcançou baixos escores em todas as escalas de crenças autorreferenciadas, demonstrando que possui uma autopercepção negativa. Ela também alcançou o menor índice na subescala *capacidade de relacionamento* na Escala de Resiliência. Isto posto, pode-se cogitar que o fato de uma pessoa se perceber de modo negativo pode acarretar dificuldades no manejo social. Quando o sujeito não possui o suporte de figuras significativas, não lhe é direcionado conteúdo positivo sobre sua pessoa, e a construção de sua identidade também fica prejudicada.

#### 6.4.2.2 Considerações em *zoom in*: capacidade de resiliência particular

Linfa (11 anos, 7º ano), desde muito pequena sabe que é superdotada, visto que fazia as mesmas coisas que seu irmão, que já havia sido identificado com esse perfil. Ela considera o conteúdo do documento a seu respeito (laudo) exagero, pois ela acha apenas ter mais facilidade em relação às outras pessoas, que *"capta melhor as informações"* na matemática e na escrita, palavras de Linfa (11 anos).

Ao ser solicitada para criar uma história de um personagem fictício sobre as relações de amizade e a escola, Linfa (11 anos) registrou em texto e em desenho:

*Ele é um menino muito diferente e essas diferenças fazem com que ele seja só, mesmo rodeado de gente, mas por dentro é uma boa pessoa, sonhadora, inteligente e criativa, confiável, só que muita gente tem mania de julgar o livro pela capa e não enxergam isso. Ele é uma pessoa triste e solitária. Pelas suas diferenças, como faz parte da minoria, ele é sempre julgado e ninguém o entende. Ele julga como importante ter amigos e por isso que, mesmo não sendo confortável, sempre busca se aproximar das pessoas.*

FIGURA 14 – DESENHO DE LINFA



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

A Figura 14, desenhada por Linfa (11 anos), representa o personagem, o qual ela descreve como solitário, triste, mas sonhador e inteligente. É curioso que essas palavras sugerem uma inerente relação entre a vivência do personagem e a vivência da autora. Estas frases são de Linfa descrevendo a própria história de amizade:

Minha história de amizade começou há muito tempo atrás quando entrei na minha primeira escola, eu devia ter uns dois anos. Como eu era mais extrovertida, eu tinha mais facilidade que hoje, por exemplo. Tinha muitos amigos, mas infelizmente perdi o contato com todos depois que saí de lá e fui para outra escola. Nessa escola eu já não era como antes, eu era mais “na minha” e demorei para fazer novas amizades. Graças a minha professora eu fiz amizade com uma amiga que tenho contato até hoje. Para mim é muito fácil conservar minhas amizades porque é só cuidar dos amigos que eles permanecem perto. Percebi que minha dificuldade é me aproximar de novas pessoas, porque sou introvertida e também muito diferente das pessoas da minha idade. Não sei o que acontece, mesmo com isso, as pessoas vêm até mim, é até engraçado. Daí eu já sei que quando isso acontece preciso superar minha vergonha, dizer oi e tal. Também começo a perguntar o que a pessoa gosta, o que ela faz, *hobbies* e etc., e assim consigo me tornar amiga dela.

Ainda que Linfa (11 anos) se refira a um personagem fictício, pode-se inferir que ela apresenta uma projeção de si mesma, dado que tanto a sua história pessoal quanto a história contada evocam conteúdos muito parecidos.

De acordo com a professora da SRAH/SD, o que diferencia Linfa (11 anos) dos demais alunos é a sua busca incessante em se aprofundar nos assuntos de seu interesse.

Ísis (12 anos, 7º ano), aquela garotinha que cantarola, dança e canta, conta que sua trajetória escolar nem sempre foi fácil. Ela relata:

*No começo, eu tinha dificuldade na escola. Minha mãe falava eu tinha defeito na matemática (...). Daí a pedagoga pediu para a prefeitura fazer um monte de teste comigo para saber o que eu tinha. Foi quando no 2º ano descobriram que eu tenho superdotação e dislexia. Eu entendi o motivo que tinha algumas dificuldades, vi que não tenho problemas, uma doença. Desde esse momento passei a tentar me entender e achar as melhores maneiras para eu conseguir aprender. Percebi, por exemplo, que aprendo melhor quando pesquiso na internet figuras sobre o que os professores ensinam. Também procuro prestar muita atenção na explicação dos professores, não fico conversando ou bagunçando, daí memorizo e consigo ir bem na escola.*

Também se considera as falas de Himeneu (13 anos) e Dione (11 anos), consecutivamente:

*Eu comecei a ir para o lado ruim na escola, fazer bagunça e tal. Eu via os meninos bagunceiros com várias pessoas. Mas deu muito problema isso. Quando me consertei arranjei novos amigos e até ir para o 5º ano arranjei mais amigos e continuo amigo do Matheus.*

*Eu tenho vários grupos de amigos e eles são bem diferentes: tem o grupo das meninas patricinhas, tem o do pessoal da robótica e outros. Então arranjei um jeito: mostrar que eles têm interesses em comum e ainda, o que o outro faz de diferente pode ser bem legal. Eu sou bem palhaça e infantil no sentido de que gosto muito de brincar e consegui levar meus amigos para esse lado. Para você ter ideia a gente está desde o início do ano brincando de mãe-cola no recreio.*

Pesce *et al* (2004) destacam que uma situação hostil não pode ser definida *a priori*, sendo assim classificada pelo próprio sujeito, pois cada pessoa lança mão de fatores de proteção diferentes. Deste modo, pode-se visualizar que todos os sujeitos citados (Linha, Ísis, Himeneu e Dione), de alguma forma, enfrentam ou enfrentaram situações que se configuraram como adversas.

A explanação de Linha (11 anos) permite entender que a aproximação de novas pessoas não é algo simples e nem fácil para ela; é, em alguma medida, um evento estressor. Assim, sempre que alguém desconhecido se aproxima dela, sabe que precisa adotar estratégias para vencer a dificuldade encontrada.

Neste aspecto, pode-se observar a presença da resiliência, tanto como na superação de situações adversas, quanto na perspectiva do STTA, enquanto base da Dimensão Criativa, pois a resiliência incita a busca por recursos para lidar com as vivências do sujeito.

Sob a ótica do STAA, Linha (11 anos), por meio do mecanismo de resiliência, (re)atualiza seus recursos psíquicos. A adolescente relata: “*Daí eu já sei que quando isso acontece preciso superar minha vergonha, dizer oi e tal*”, o que deixa claro a atualização dos recursos alocados em seu *self*.

Ísis (12 anos), por sua vez, relata que tinha dificuldades na escola. Sua mãe até dizia que ela tinha “defeito” na matemática e que depois de um processo de avaliação psicopedagógica, foi diagnosticado um transtorno específico da aprendizagem, caracterizado pela dificuldade de leitura (dislexia). Com isso, Ísis (12 anos) conta que conseguiu entender o motivo das suas dificuldades.

Sabe-se das dificuldades que uma criança com transtorno específico de aprendizagem enfrenta no contexto escolar, o que permite inferir que essa



situação se configurava como uma vivência hostil para ela. Esse cenário requereu de Ísis (12 anos) lançar mão da capacidade de resiliência:

*Desde esse momento passei a tentar me entender e achar as melhores maneiras para eu conseguir aprender. Percebi, por exemplo, que aprendo melhor quando pesquiso na internet figuras sobre o que os professores ensinam. Também procuro prestar muita atenção na explicação dos professores, não fico conversando ou bagunçando, daí memorizo e consigo ir bem na escola.*

A fala da adolescente permite constatar que ela, diante da situação de dificuldade, desenvolveu os recursos necessários para enfrentar os desafios que a dislexia impõe. Ela diz: “*passei a tentar me entender e achar as melhores maneiras para eu conseguir aprender*”. O “passar a me entender” pressupõe um processo de análise e de criação, sendo que quando ela disserta acerca das maneiras que identificou para aprender, fica explícito novos recursos desenvolvidos, evidenciando a resiliência como Dimensão Criativa.

O relato de Himeneu (13 anos) permite constatar o mecanismo de resiliência como responsável também por (re)criar os recursos já desenvolvidos pelo sujeito. Tal adolescente expõe que seu comportamento “deu muito problema” e se “consertou”. Isso possibilita cogitar que ele percebeu seus comportamentos (recursos materializados) como não sendo adequados para alcançar os seus objetivos; então se empenhou na atualização deles, quando se “consertou”.

Dione (11 anos) fala da situação dos diferentes grupos nos quais transita. Provavelmente, ela gostaria que eles fossem mais próximos, motivo pelo qual pensou em uma forma de fazê-lo. Isso pode evidenciar o emprego da resiliência na elaboração de estratégia, que é, em última instância, a criação de recursos.

Com base nos relatos dos sujeitos, pontua-se que determinada situação se define como adversa a partir do momento que soluções já conhecidas e empregadas, assim como os recursos psicológicos já existentes não são suficientes para solução do evento. Tal situação quer manifestação de novos recursos do indivíduo,

É nesse sentido que o STAA (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b) apresenta a resiliência como Dimensão Criativa. Sem ela, a

adversidade permanecerá, o que deixará o indivíduo em risco de sucumbência (LOOS-SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

No processo de resiliência, de acordo com a literatura, fatores de proteção e de risco são combinados. Quando se fala acerca de fatores de proteção, se fala sobre elementos com função mitigadora de prováveis reverberações negativas de situações estressoras, assim como possibilitar respostas bem-sucedidas, por parte do indivíduo, a hostilidades. Desse modo, esses elementos de proteção propiciam que o confronto com elementos de risco, assim como más reações em cadeia, sejam evitados ou reduzidos (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; PALUDO; VIRGOLIM, 2017).

Os elementos ou fatores de proteção incluem tanto aspectos individuais (como capacidade intelectual, criatividade, motivação, entre outros), quanto aspectos externos (rede de apoio social) ao sujeito.

No que se refere aos aspectos individuais, ressalta-se que os fatores elencados pela literatura como promotores de resiliência são comuns ao perfil da pessoa superdotada. Neste sentido, pode-se inferir que tais atributos favorecerem a capacidade de resiliência nos sujeitos superdotados, contrariando os argumentos de que eles são emocional e socialmente vulneráveis. Paludo (2013a, p. 151-152) ressalta que:

[...] talvez o mais apropriado a se dizer não é que o sujeito com AH/S tem maior capacidade de resiliência, mas antes, que ele a acessa mais amplamente. Assim, não seria a resiliência que leva à superdotação, mas a condição de superdotação é que levaria a um maior uso dessa faceta psicológica.

A professora da SRAH/SD (PROF-SR-1) relata que uma das principais características que diferencia Linfa (11 anos) de outros alunos é sua busca incessante em aprofundar os assuntos que são do seu interesse. Pode-se perceber que a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos é uma característica do superdotado.

Os relatos dos sujeitos mostram que possuem interesses diferentes dos seus colegas, evidenciando uma busca pela expansão de si mesmo. Essa necessidade pode ser conceituada como anseio por instrumentalizar, o que, em essência, é a busca por recursos. Neste sentido, visualiza-se também o funcionamento da resiliência como a instância psicológica ampliadora do ser, pois é por meio dela que se tem acesso a novos saberes (recursos).

Sobre isso, Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013b) atribuem à resiliência uma capacidade de expansão, de crescimento, visto que as novas soluções buscadas para o confronto de uma adversidade requerem, invariavelmente, essa condição de abertura, de adaptação para novas configurações, de acordo com a demanda gerada pelas interações.

Oliveira e Nakano (2011) também possuem essa mesma percepção acerca da resiliência, na qual o sujeito inclina-se a produzir alternativas criativas e pensamentos alternativos. Essas autoras estão entre aquelas que defendem a relevância da criatividade no processo da resiliência, assim como no processo de superação de situações adversas. Para Bragotto (2009), uma das dimensões da resiliência é a capacidade de adquirir novos recursos, isto é, de se transformar. Para o STAA, uma não existe sem a outra: criatividade sem resiliência, nem resiliência sem criatividade.

Conceitualmente, a resiliência é criativa, pois impulsiona o indivíduo para novas soluções em adversidades, seja ela uma situação desafiadora, diferente ou inesperada. Isto é, há necessidade de se criar novas possibilidades, porque os recursos psicológicos presentes - aquilo que o indivíduo sabe sobre si e o sobre o mundo – já não são suficientes. Desse modo, percebe-se um processo contínuo de “produção do ser” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

A cada situação enfrentada, o sujeito vivencia um processo de subjetivação que propicia a (re)criação de recursos psicológicos, que são armazenados ao longo da vida no *self* (*Dimensão Recursiva*). Tais recursos sustentam a identidade da pessoa (*Dimensão Configurativa*), sendo influenciados pela alteridade (*Dimensão Moduladora*) – tratada a seguir. Ao passo que a autopercepção (dimensões configurativa e recursiva) influencia na capacidade de resiliência, pois se o indivíduo se sentir confiante, tenderá a se lançar para enfrentar situações conflituosas. Isto pôde ser visto no caso de Linfa (11 anos). Ela alcançou os maiores escores nas crenças autorreferenciadas e também nas subdimensões da Escala de Resiliência, isto é, a avaliação satisfatória de si provavelmente a leva a acreditar ter e/ou se permitir desenvolver os recursos psicológicos para enfrentar problemas.

Na perspectiva do STAA, existe um conjunto de fenômenos internos, isto é, psíquicos, que sofrem constantes transformações de acordo com suas interações com o ambiente, externo ao conjunto. A consequência desse

encontro dinâmico entre os fenômenos internos e o ambiente externo gera um comportamento específico. Esse ajuste é o processo desencadeado pela resiliência, como (re)atualização dos recursos já depositados em seu *self*, e acessados pela identidade.

A resiliência se configura como uma capacidade potencial, encontrada em todos os seres, fundamental para a sobrevivência. Cabe ressaltar, apesar disso, que nenhum indivíduo possui capacidade de ser resiliente o tempo todo nem em tudo. Para tanto, requer dos fatores de proteção disponíveis no ambiente, dados por meio dos relacionamentos sociais saudáveis. Isso evidencia a importância da alteridade, tratada a seguir.

#### 6.4.3 Bloco Alteridade (Dimensão Moduladora)

A alteridade refere-se à relação entre o “eu” e o “outro” e, especialmente, acerca da influência das figuras sociais na constituição do ser. É o fundamento da *Dimensão Moduladora*, ou seja: o conteúdo disponibilizado ao indivíduo, proveniente das figuras importantes para esse indivíduo, atua no sentido de legitimar (ou não) o que ele pensa sobre si mesmo. Essa interação contribui para a regulação, isto é, a *modulação*, do comportamento do indivíduo.

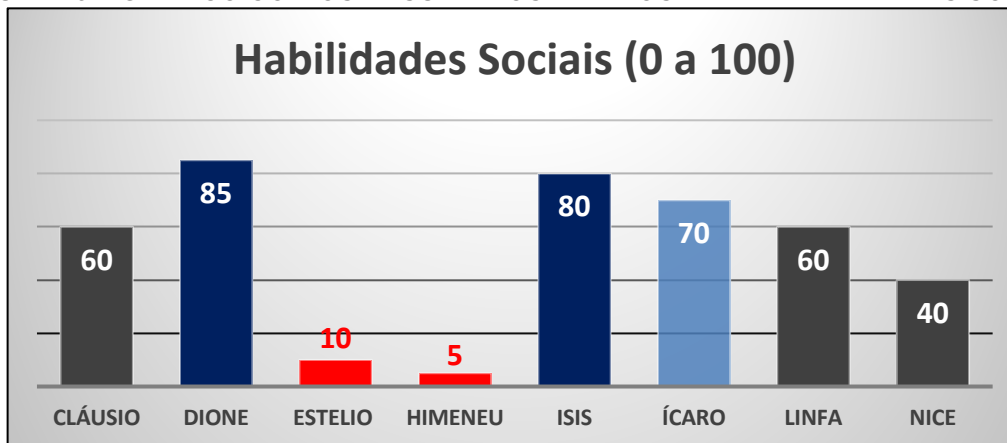
O objetivo deste bloco é evidenciar a importância da interação no processo de constituição do ser.

##### 6.4.3.1 Considerações em *zoom out*: influências sociais na identidade do superdotado

O aspecto social se perfaz pelas figuras do “eu” e do “outro” na conjuntura de uma sociedade, sendo que cada um exerce influências na formação do tecido social. Assim, é preciso que ambos tenham condições de transitar no bojo da sociedade. Por isso se analisou as habilidades sociais do grupo aqui pesquisado.

Apesar de se propor analisar os dados de todos os 23 sujeitos da amostra, este tópico apresenta o resultado obtido dos oito sujeitos da segunda etapa, pois era necessário um profissional da Psicologia para a aplicação dos instrumentos e, por isso, aplicou-se a um grupo menor. A Figura 15 mostra os dados obtidos:

FIGURA 15 – GRÁFICO COM OS RESULTADOS DA AMOSTRA EM HABILIDADES SOCIAIS



FONTE: A autora (2018).

Tendo em vista os dados apresentados na Figura 15, observa-se que Dione (11 anos) demonstra o maior escore do grupo, enquanto Himeneu (13 anos), o menor. As habilidades sociais versam sobre “[...] classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31). A partir disso, pode-se constatar que Dione (11 anos) possui um repertório de comportamentos que a possibilita deslocar-se no contexto social e empreender interações, ao passo que Himeneu (13 anos) parece não ter condições satisfatórias para lidar com as exigências para estabelecer relacionamentos.

As habilidades sociais abarcam as dimensões *empatia/afetividade*, *responsabilidade*, *autocontrole/civilidade* e *assertividade*. Assim, é possível acessar tanto o escore de cada dimensão quanto o total do inventário de habilidades sociais alcançados pelo participante, conforme o Quadro 20:

QUADRO 20 – RESULTADOS DA AMOSTRA NO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS						
Dimensões Participante	Empatia Afetividade (0 a 10)	Responsa- bilidade (0 a 10)	Autocontrole /Civildade (0 a 12)	Assertividade (0 a 8)	TOTAL (em percentil)	
Cláudio	7	7	9	6	60	
Dione	10	9	11	5	85	
Estelio	6	7	5	2	10	
Himeneu	7	8	3	1	5	
Isis	9	9	11	4	80	
Ícaro	8	10	9	3	70	
Linfa	9	9	10	2	60	
Nice	6	9	11	1	40	

FONTE: A autora (2018).

Com base no Quadro 20, constata-se que dois dos sujeitos (Dione e Isis) possuem um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, ou seja, demonstram recursos interpessoais altamente satisfatórios, posicionando-se acima da média. Um deles (Ícaro), se caracteriza por um repertório elaborado de habilidades sociais, o que significa que ele conta com recursos interpessoais bastante satisfatórios e acima do que se espera para sua idade. Três dos participantes (Cláudio, Linfa e Nice) demonstram um bom repertório de habilidades sociais, uma vez que apresentam recursos dentro da média. E, por fim, dois sujeitos (Estélio e Himeneu) demonstram resultados negativos porquanto se classificaram na última faixa de escore do instrumento, o que significa que estão abaixo da média inferior e com poucos recursos para o ajustamento social.

De modo geral, pode-se dizer o grupo possui um bom repertório de habilidades sociais, já que a maior parcela de participantes (6 de 8) demonstra recursos satisfatórios.

Nas *dimensões empatia/afetividade e responsabilidade*, nenhum dos participantes demonstrou escore negativo, o que significa, de modo geral, que eles possuem capacidade de se colocar no lugar do outro e também são comprometidos com suas obrigações. Dione (11 anos) teve o maior escore (10) na *dimensão empatia* enquanto Ícaro (14 anos), na *dimensão responsabilidade* (10). Contrário a isso, Estélio (11 anos) e Nice (14 anos) (6) alcançaram os

menores cômputos na *empatia* e Cláudio (14 anos) e Estélio (11 anos) (7) na *responsabilidade*.

Os sujeitos com índice positivo na *dimensão empatia/afetividade* demonstram ter “[...] interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas” (BANDEIRA *et al*, 2009, p. 274), traduzido, por exemplo, pela capacidade de perceberem quando os colegas estão magoados, se sensibilizarem quando alguém está enfrentando alguma situação de dor, buscarem estratégias para auxiliar colegas na resolução de problemas e estarem abertos a escutar os contratempos dos outros.

Aqueles sujeitos com elevado escore na *dimensão responsabilidade* tendem a se comportar de modo que suas obrigações sejam cumpridas. Seis dos 8 sujeitos mostraram alto escore na *dimensão autocontrole/civilidade*, o que significa que possuem domínio de suas emoções nas diferentes situações, como se autorregular em situações de briga ou de raiva. No entanto, aqueles sujeitos com escores negativos (Estélio e Himeneu) podem reagir de modo contrário, usando, por exemplo, de agressão para resolver problemas.

Os resultados na *dimensão assertividade* foram preocupantes, pois cinco dos oito sujeitos tiveram um escore abaixo da média, o que sugere que eles possuem dificuldades em expressar sua opinião, bem como o que os desagrada. É um fato preocupante porque essa habilidade é de grande importância diante das situações cotidianas, necessária para vivenciar experiências sociais de qualidade.

Um estudo realizado por Bandeira *et al* (2005), comprovou a relação entre assertividade, ansiedade e autoestima, o que foi corroborado com os resultados alcançados pelos sujeitos da presente pesquisa.

Himeneu (13 anos) e Nice (14 anos) alcançaram alto nível de ansiedade e autoestima negativa, porquanto evidenciaram baixo escore (1) na *dimensão assertividade*. Tais dados permitem afirmar, com base em Bandeira *et al* (2005, p. 119) que a “[...] ansiedade constituiria um fator inibidor do comportamento assertivo”. Ao passo que os sujeitos com baixo nível de ansiedade e autoestima positiva alcançaram alto escore na *dimensão assertividade*.

Neste contexto, conforme dito anteriormente, ainda que as crenças do sujeito não sejam obrigatoriamente lineares, elas se auto influenciam, até porque a pessoa é um sistema único. Assim, quanto maiores os níveis de assertividade,

maiores os resultados na Escala de Autoestima, o que confere importância da assertividade para o bem-estar psíquico do sujeito.

Além de se conhecer o repertório de habilidades sociais dos sujeitos superdotados, buscou-se também compreender a visão dos professores sobre as relações de amizade desta população de alunos no universo da escola.

De modo geral, os professores da rede regular que participaram da pesquisa disseram que o superdotado tem dificuldade em fazer amigos:

*Tendem a se isolar, ter poucos amigos e também serem isolados pelos colegas pelo fato de serem muito inteligentes e se destacarem sempre (PROF-E-1).*

*Acredito que eles não conseguem fazer amigos com facilidade e quando fazem, são poucos. Embora não seja o caso do Cláudio e Ícaro<sup>13</sup> (PROF-E-2).*

Interessante notar que, mesmo o professor PROF-E-2 tendo experiências positivas com dois alunos superdotados, sem dificuldade de relacionamentos sociais, reproduz a ideia corrente de que eles possuem tal limitação. Ainda sobre isso, uma das professoras da SRAH/SD disse que esse tipo de aluno possui dificuldades em se relacionar devido aos seus interesses:

*Acredito que o aluno superdotado tenha dificuldade em encontrar amigos que possuam os mesmos interesses que ele, interesses por temas complexos, assuntos polêmicos (PROF-SR-1).*

Uma outra professora da SRAH/SD (PROF-SR-2) expôs:

*Assim como outras crianças que não apresentam AH/SD, alguns apresentam uma dificuldade em estabelecer vínculos. Creio que as causas podem ser não conseguir desenvolver diálogos que lhe sejam interessantes, por não gostar de conversar com crianças da mesma idade, o que restringe a interação entre pares (PROF-SR-2).*

Apenas uma professora (PROF-E-3) da escola regular disse que o aluno superdotado não tem, necessariamente, problemas de relacionamento, tendo essa docente formação em Educação Especial.

É possível perceber que, de modo geral, os professores acreditam que alunos superdotados têm dificuldades em fazer amigos. Interessante que a professora da escola regular que disse o contrário, é aquela com formação em

---

<sup>13</sup> Os nomes foram atualizados para aqueles fictícios, dado que o professor colocou o nome original. Ele se referiu aos dois adolescentes porque estão matriculados na mesma turma e, portanto, têm os mesmos professores.



Educação Especial, o que leva a entender a importância da formação continuada. Diferentemente, uma das professoras da SRAH/SD corrobora a visão da maioria, mesmo tendo formação específica na área. Cabe aqui uma reflexão sobre a qualidade da formação que se tem recebido.

#### 6.4.3.2 Considerações em *zoom in*: influências sociais na constituição da identidade do superdotado

Nesta seção, considera-se os casos de Himeneu (13 anos), Ícaro (14 anos), Ísis (12 anos), Dione (11 anos) e Nice (14 anos).

**Himeneu** (13 anos) é um menino calado, tímido e “na dele”, como se autodescreve. Embora ele não tenha a tendência de iniciar conversar com seus colegas, mostra-se sempre aberto a isso. A professora de sua SRAH/SD diz que Himeneu é um estudante muito educado, querido e respeitado por seus colegas. Quando faz alguma coisa que desagrade seus colegas, sempre se desculpa pelo ocorrido. Além disso, ele mostra-se disposto a contribuir e participar de atividades com o grupo.

Ele relata sua história de amizade:

*No começo do ano passado, eu estava muito excluído por estar em uma escola nova. Eu me sentia triste na aula, ficava quieto, pois não tinha amigos. No recreio, eu ficava quieto lendo ou mexendo no celular. Depois de um tempo, consegui me enturmar.*

Embora Himeneu (13 anos) seja um menino muito retraído, busca constantemente a companhia dos colegas, muitas vezes negligenciando suas vontades em prol da companhia do outro – o que corrobora seu baixo escore na dimensão *assertividade* do SSRS.

A pedagoga da escola (PED-1), sobre Himeneu, diz:

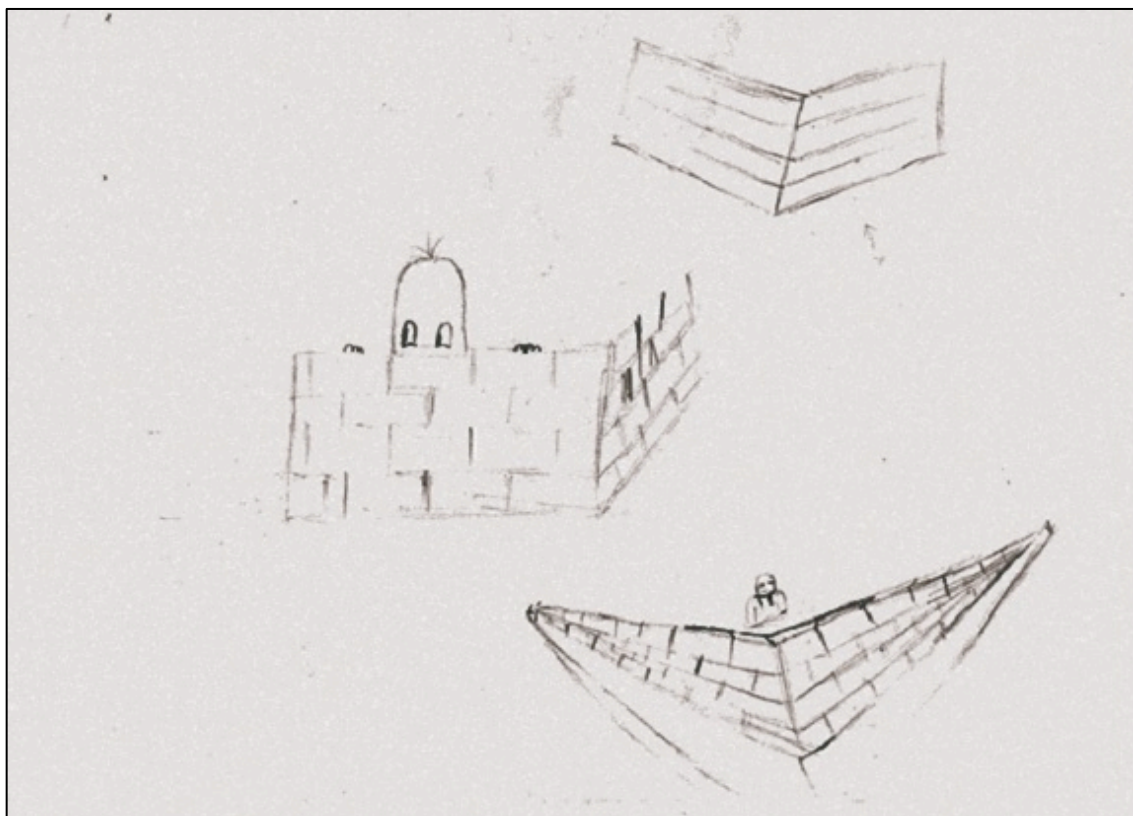
*Ele tem poucos amigos e dificuldade de se expor, tendo preferência por permanecer mais tempo sozinho. Em sala, apresenta dificuldades nos registros e acaba passando por algumas situações, por comparações com outros meninos. Mas, de forma geral, é querido e se comporta adequadamente.*

Conforme descrito no tópico 6.3, os sujeitos escreveram sua história de amizade e também criaram uma estória sobre um personagem fictício e sua vida escolar. Himeneu (13 anos) esboçou algumas poucas frases, com muitos erros de português, optando deliberadamente por desenhar em vez de escrever.

Talvez tenha preferido o desenho, por isto: evidências teóricas suportam que crianças com dificuldades na escrita tendem ao desenho (CAMPOS, 1995).

A produção dele pode ser analisada na Figura 16:

FIGURA 16 – DESENHO DE HIMENEU



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

Depois do desenho, Himeneu (13 anos) explica o seu significado:

O muro é uma timidez. Alguém tentando passar, mas não consegue. Ela te deixa de um lado, e tem pessoas do outro. Às vezes, esse muro é muito grande e você não consegue passar.

Pode-se inferir que, para o adolescente, a timidez é considerada um limitador nas relações sociais de Himeneu, que embora este tenda a buscá-las.

**Cláudio**, um adolescente de 14 anos, descreve sua história de amizade:

*Eu acabava de chegar na escola, muitos outros também, o segundo ano foi o ano mais “sem amigos” que já tive, porém com bons amigos que tenho até hoje.*

*No 3º ano, comecei a fazer muito mais amigos, conversava com a sala toda, tinha muitos colegas.*

*4º e 5º ano encontrei amigos do 2º e 3º, conhecia quase todos, continuei com “os mesmos” amigos, com alguns novos.*

*A partir do 6º ano e até o 9º, hoje, fiz vários amigos e comecei a ir em suas casas, conversei mais com eles e hoje tenho ótimos amigos.*

O adolescente diz que tem mais facilidade em manter do que para fazer amizades: “*não corro atrás para ser meu amigo, porque acho que não é assim que acontece uma amizade, é uma coisa natural. Para manter, tenho facilidade, continuo perto da pessoa*”.

A professora de sua SRAH/SD (PROF-SR-1) diz que Cláudio (14 anos) é um estudante do tipo acadêmico, ou seja, destaca-se em todas as disciplinas, com ótimo rendimento escolar. É quieto e tímido, porém, muito sociável, sempre pronto a colaborar com seus colegas na SRAH/SD.

Os professores da escola regular foram unânimes em apresentar Cláudio (14 anos) como um aluno com alto desempenho acadêmico, maduro, que se relaciona bem com os colegas e é respeitado pelos colegas. O professor PROF-E-6 relata:

*Ele é muito maduro. Os colegas respeitam muito a inteligência dele, se é falado o nome dele em relação a qualquer atividade, já relacionam com a nota máxima e “tudo certo”.*

Muito significativa a característica pontuada pelo professor: maturidade. É um dos atributos mais citados pelos docentes quando falam sobre seus alunos superdotados. A maturidade também pode ser relacionada com a responsabilidade, com comprometimento, com entendimento acerca da importância de estudar, entre outros. Isto é: tal maturidade é forte argumento contra o mito da fragilidade emocional do superdotado.

Para o professor PROF-E-5, Cláudio (14 anos):

*Socializa-se com os colegas, possui amigos na escola e relaciona-se muito bem com todos. Ele trabalha muito bem em equipe, embora um pouco introvertido. Também é um aluno muito maduro.*

A fala desse outro professor também apresenta o atributo da maturidade. Interessante frisar a conotação negativa, empregada por ele, ao se referir à introversão, à timidez, taxando-a sem alguma reflexão acerca da profundidade desse atributo.

Cláudio (14 anos) é um menino colaborativo, aceito no grupo em que está inserido, no qual suas colocações são respeitadas. Ele diz que possui amigos de verdade desde o início da vida escolar, mostrando-se satisfeito com o seu aspecto social.

**Ícaro** (14 anos) também conta sua história de amizade:

*Sempre tive muitos amigos. No 1º ano, na minha primeira escola, no 1º dia, já fiz no mínimo cinco amizades que seguiram por três anos, até que eu mudei de turno.*

*No 4º ano, comecei a estudar de manhã, mas me dei bem com todo mundo. Sempre fui muito bom em fazer amizades se estou sozinho com pessoas novas.*

*Quando entrei no Papa, foi o maior tempo que fiquei sem amigos. Mais ou menos um mês. Agora tenho meus amigos e meus colegas. Converso com todos. Quem estiver perto da minha carteira é um possível futuro amigo para mim.*

*No próximo ano, posso até perder minhas amizades, mas vou ter que esperar para descobrir.*

Ícaro (14 anos) é um menino superdotado com forte característica de liderança. Interessante notar que ele consegue influenciar até mesmo os colegas da sua sala que são mais levados, bagunceiros e que não mostram muito gosto pelo estudo. Como se pode notar, Ícaro possui o aspecto social saudável.

Para a professora da PROF-SR-1, “*ele é muito assertivo e atencioso*”, o que corrobora os resultados obtidos no SSRS. O perfil de Ícaro também pode ser acessado por meio do relato de dois professores da rede regular:

*Ele apresenta um desempenho acima da turma, gosta de desafio e é consciente da importância do conhecimento. Assimila bem os conteúdos e se relaciona muito bem com os colegas. É colaborador, amigo e respeita a todos. Os colegas o respeitam e o veem como alguém diferenciado (PROF-E-7).*

*Relaciona-se bem com o grupo, possui muitos amigos. Percebo respeito e bom trabalho em equipe. Educado, querido, prestativo e não tem dificuldade com o grupo (PROF-E-8).*

Outro aluno que merece destaque é Dione (11 anos). A adolescente comenta sua história de amizade, atribuindo-lhe o título “Meus amigos são minha vida”:

*Desde pequena levo amizades muito a sério. Aos três anos tive minha primeira melhor amiga, nossa amizade durou dois anos (não foi mais porque saímos da escola). Minhas amizades de seis anos estão comigo até hoje. Depois com nove anos, conheci a Giovanna e o Brayan que são muito meus amigos. A Gi é aquela menina que se importa com a aparência, a famosa “patricinha”, mas consegui tirar isso da cabeça dela. Já o Bryan, é o tipo valentão que acha que manda em todo mundo, menos em mim. Mas também tenho conseguido mudar a personalidade dele. Esse ano conheci a pessoa mais maravilhosa do mundo, a Renata. Todos esses são meus amigos de verdade, que vou levar para a vida inteira. Além deles, tenho muitos outros amigos. Amizade para mim é aquele amor incondicional que sentimos pelo outro, mas não amor entre namorados, aquele amor que nos faz ajudar o amigo, cuidar do amigo, amar o amigo. Para mim, isso é amizade.*

A professora da SRAH/SD (PROF-SR-1) diz que Dione (11 anos) tem um amplo círculo de amizades na escola e em sua vida social e familiar. Em sua SRAH/SD, ela já participou de diversos grupos de atendimento e, em todos, mostra-se muito solícita e participativa. É muito falante, mas demonstra respeito pela opinião de seus colegas. Ela sempre está de bom humor e alto astral. A professora complementa dizendo que a adolescente *“assume uma postura de liderança em diversos momentos, mas, sempre, com respeito aos colegas”*.

Para uma professora da escola regular, a percepção sobre Dione (11 anos) é esta:

*A aluna tem mais facilidade que os demais alunos, demonstra interesses em diversos assuntos da disciplina e fora dela. Tem uma postura mais ativa que os demais, até parece hiperativa, às vezes! Ela relaciona-se muito bem com os colegas, é muito comunicativa e sempre está disposta a participar de atividades (PROF-E-9).*

Para um outro professor da escola:

*Ela colabora completando a fala da professora com as pesquisas que realiza. Ela é muito sociável. Está constantemente interagindo. Ela é muito participativa e consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo: desenhar, pintar, conversar e ainda participar da aula (PROF-E-10).*

Dione (11 anos), opta por sempre estar em interação com seus amigos e colegas. Uma característica, evidente em seu perfil, é a contínua disposição em ajudar quem está perto, mesmo sem ter sido solicitada para tal. Em uma das idas à escola, observou-se Dione (11 anos) se aproximando de uma menina que estava em um canto sozinha, chorosa. Quando questionada, Dione (11 anos) relata que não conhecia a garota, mas viu que ela precisava de ajuda.

Um fato interessante aconteceu com o caso de **Ísis** (12 anos). Ao questionar a professora da SRAH/SD sobre quais alunos poderiam, em sua opinião, ser classificados como assíncrônicos, a professora prontamente, sem pensar, citou o nome de Ísis. Além disso, essa mesma professora da SRAH/SD (PROF-SR-1) afirmou que a adolescente tem poucas amizades, tanto na escola quanto na SRAH/SD, e não procura interagir com os colegas do grupo em que está inserida, necessitando sempre, para isso, de mediação e incentivo. A professora (PROF-SR-1) complementa dizendo que a aluna *“por não ter habilidades acadêmicas não se destaca na escola, mas tem grande potencial na área artística.”*

Contrário à fala da professora da SRAH/SD, a pedagoga (PED-2) que conhece Ísis (12 anos), há dois anos, relata: “*ela tem muitos amigos e se relaciona adequadamente com eles, não observo que tenha dificuldade de fazer ou manter amigos*”.

Quando questionada sobre suas relações de amizade, Ísis (12 anos) diz:

*Por toda a minha vida eu nunca tive problema com amizade, eu sou uma pessoa que gosta de fazer amizade (mais rápido do que se imagina). Eu não consigo ficar sem amigos, porque eles são a coisa mais importante para mim. Eu sou daquelas pessoas que defende os amigos e eu acho que os colegas não podem excluir o outro, porque nunca se sabe o que vai estar dentro do livro (da pessoa).*

A adolescente afirma, ainda, que possui facilidade tanto para fazer novos amigos quanto para mantê-los, relatando que não tem nenhum problema em pedir para a pessoa ser amiga dela. Tendo em vista a fala da professora da SRAH/SD, levantou-se a hipótese de a adolescente estar apresentando um conteúdo fantasioso ou até mesmo uma projeção de um desejo. No entanto, tal suspeita julgou-se improcedente após as primeiras oportunidades de convivência com Ísis (12 anos), assim como, também, de se ter acesso às falas das pedagogas e dos professores da escola regular.

A divergência entre pontos de vista acerca de Ísis (12 anos) era notável, ao ponto de não ficar claro se se falava da mesma aluna. Foi necessário consultar a pasta (com informações dos alunos) para confirmação de que se tratava de uma única aluna e, de fato, era!

A professora da SRAH/SD (PROF-RS-1) apresenta Ísis (12 anos) como uma menina desajustada, justificando sua opinião pelo fato dela possuir dislexia - discurso manifestado durante todo o estudo empírico.

Tendo em vista o cenário apresentado pela professora da SRAH/SD (PROF-RS-1), a pesquisadora, de modo indireto, investigou com Ísis (12 anos) o fato de ela não se relacionar com os outros sujeitos no referido espaço. A adolescente esclareceu que o atendimento no contraturno é “um lugar que tem para pesquisar coisas diferentes” e, em vez de ficar brincando, prefere aproveitar esse tempo, deixando para conversar com os colegas na hora do lanche. Ela diz que se distrai fácil e, desse jeito, consegue manter sua atenção e fazer suas produções:

*Na sala fico quieta mesmo para prestar atenção. Não gosto de conversar na sala. Fora da sala, falo com todo mundo.*

Apesar do discurso da professora da SRAH/SD, Ísis (12 anos) parece ser uma menina com alto nível de satisfação com seus relacionamentos. Ela relata: “*sinto que meus amigos gostam de mim, sempre me dão atenção*”. Com um sorriso largo e brilho nos olhos, fala do quanto é bom ter amigos e do quanto ela é feliz com aqueles que tem, dizendo “*não podiam ser melhores*”.

Outro caso que chamou a atenção foi o de **Nice** (14 anos). Sobre seu histórico de amizade, ela diz:

*Linha do Tempo Interpessoal*

*Na creche, me avançaram em um ano porque eu não me comportava bem, como as crianças da minha idade. Mas, tive que repetir “o pré” por causa desse avanço, o que me deixou ainda mais estressada. Minha mãe me tirou da creche. Passei pouco tempo nessa creche, mas suficiente para conhecer meus futuros colegas da escola; algo que não garantiu amizades no início da escola. A primeira amizade que fiz acabou saindo do Estado. Depois disso, eu fiz poucos amigos. As meninas não gostavam de mim e eu não gostava delas, então nesse tempo eu fiz amizades com poucas meninas (que eu lembro só 2). Mas os meninos não me viam 100% como amiga deles, então era meio estranho.*

*No último ano do fundamental I (5º ano, 2013) eu tinha no máximo 4 ou 5 amizades. E eu preferia ficar dentro da sala no recreio para ler. Mas, às vezes, eu saía para conversar com o Pedro. Nessa época, eu comecei a fazer amigos virtuais.*

*Quando eu troquei de escola, achava que não ia conhecer ninguém e ficar sozinho por um tempo. Para minha surpresa, tinha alguém que eu conhecia na turma. Nossa amizade foi inevitável. Nesse ano eu sofri bullying por nenhum motivo aparente, mas parou de acontecer. Eu ainda lia e gostava de desenhar. Meus amigos virtuais eram bem presentes.*

*No sétimo ano eu fiquei sem amigos e uma menina, que eu achava legal, me odiava. Na sala de recursos fiz amigos novos, que mantenho contato até hoje.*

*Ano passado, 8º ano, foi horrível em diversos aspectos. Um resumo seria as pessoas dizendo que todo mundo me odeia e ninguém me suporta.*

*No 9º ano, agora, eu não falo com muita gente na minha sala, mas fora dela tenho amigos que eu amo muito. Já conheci vários amigos virtuais pessoalmente.*

Na perspectiva da professora da SRAH/SD (PROF-RS-1), Nice (14 anos) possui vários amigos, relacionando-se bem com eles e mostrando-se solícita às necessidades dos colegas. A professora ainda relata que Nice (14 anos) não tem reclamações sobre suas amizades.

Considera-se a fala de dois professores da escola regular acerca de Nice:

*Ela fica bem isolada, sempre desenhando. Desanimada, desmotivada, entediada. Troca algumas palavras comigo, mostrando-se interessada pelo conteúdo. Tem um aluno na sala que é muito extrovertido, brinca com todo mundo. Quando fala com ela, ela apenas escuta e, se achar engraçado, sorri, mas, [de forma] bem discreta. Acredito que existam outros fatores que a levam a ter dificuldade em se relacionar com seus colegas. Ela é indiferente aos colegas. Pela feição dela, percebo que ela acha que as atitudes dos colegas são imaturas. Os colegas não vão até ela para conversar, ou emprestar algo. Acredito que é uma barreira imposta por ela (PROF-E-12).*

*É uma menina muito educada e com excelente desempenho acadêmico. Passa por situações de dificuldade em estabelecer sua identidade, buscando apoio de alguns professores. Requer atenção individualizada em momentos que fica triste, chorosa e em depressão, em algumas situações. Manifesta dificuldade em ser aceita no grupo, embora os colegas não demonstrem desagrado diante de sua pessoa. No recreio, há momentos de isolamento, porém quando está triste e depressiva, principalmente se ocorrer algum tipo de desentendimento com seus familiares (PROF-E-13).*

Chama a atenção o relato da professora da SRAH/SD (PROF-SR-1), dado que o que acontece com a adolescente – com base nos relatos da pedagoga, de professores da escola regular e da própria aluna – é justamente o contrário. Observa-se o que Nice (14 anos) diz:

*Ninguém interage comigo. Eu gostaria que interagissem. Que não me zoassem e não me ignorassem. Não me vissem como alguém diferente. Já me falaram várias vezes que não gostam de mim...me afeta. Eu me sinto mal. Se eu tivesse mais amigos, perto e não só virtual, seria mais feliz.*

A fala de Nice (14 anos) evidencia que não basta que o sujeito tenha desejo de participar de um grupo. O grupo precisa permitir sua entrada. Sobre isso, Müller (2008) afirma que os ritos de entrada nas interações não são simples como, muitas vezes, consideram os adultos. O sentimento de rejeição por parte de Nice fez com que ela, por algum tempo, permanecesse na biblioteca durante o recreio.

Os casos relatados evidenciam a relação do adolescente superdotado no contexto escolar, bem como a maneira que o outro, na figura do professor, percebe esse aluno na sua relação com seus pares.

Cláudio (14 anos), Ícaro (14 anos), Ísis (12 anos) e Dione (11 anos) retratam histórias individuais de relacionamentos sociais profícuos. O que quer dizer que, cada qual com suas particularidades, mostram-se satisfeitos e felizes com suas relações de amizade.



As falas dos referidos sujeitos demonstram apreciação pelo contexto escolar, tanto na escolar regular quanto na SRAH/SD. Pode-se inferir que as relações de amizade profícuas repercutem na satisfação com o contexto escolar.

Pode-se constatar a importância das relações de amizade, especificamente no contexto da escola em todo o decurso da vida do aluno – muitos deles fizeram menção a amigos do início de sua escolarização. Acredita-se que os relacionamentos se revestem de maior importância na adolescência, que é um momento de se identificar e formar a autoimagem.

À medida que o adolescente se sente aceito e amado, as crenças sobre seu valor e competência são validadas, perfazendo-se um círculo que se retroalimenta, de modo que o adolescente, de posse dessa percepção, também tenderá, provavelmente, a se lançar à novas amizades.

Observa-se que Cláudio (14 anos), Ícaro (14 anos), Ísis (12 anos) e Dione (11 anos) possuem bom desempenho acadêmico. Essa análise é decorrente dos dados do histórico escolar, das notas e da avaliação da equipe pedagógica e professores que atuam com os sujeitos. Uma das inferências que se pode fazer é que as relações interpessoais satisfatórias podem influenciar o desempenho acadêmico do aluno, pois promovem maior envolvimento do sujeito com os processos de aprendizagem, explicado por Piaget (1973) como sendo a afetividade o combustível para o desenvolvimento da pessoa.

Himeneu (13 anos), com suas inclinações reservadas de personalidade, foi considerado, pelos professores, indivíduo com um desenvolvimento não saudável, dada sua timidez. Há uma tendência em se considerar a timidez necessariamente como algo negativo, como se a pessoa tímida fosse infeliz.

É honesto, da parte da pesquisadora, confessar que também teve essa percepção. Por exemplo, as primeiras observações do comportamento de Cláudio (14 anos) que, assim como Himeneu (13 anos), mostrava-se bastante tímido, a levou a pensar que fosse um menino que se sentia sozinho e infeliz. Definitivamente, a timidez, o silêncio, são fatores, com os quais, talvez, se tenha dificuldade de lidar ou, pelo menos, de entender.

Ao passar do tempo, com várias conversas com Cláudio (14 anos), passou-se a compreender que ele também é um menino tímido, e ao mesmo tempo, muito seletivo. Relaciona-se bem com vários colegas, diz ter poucos, mas “bons” amigos. Assim, entende-se que a avaliação da timidez precisa ser dada

pelo próprio sujeito. Cláudio (14 anos) se reconhece como tímido, mas apresenta bem-estar psicológico e alto nível de satisfação e felicidade – conforme Escala de Autoconceito; ao passo que Himeneu (13 anos) demonstra sofrimento pelo fato de ser tímido e isso dificultar fazer amigos.

Provavelmente, Cláudio (14 anos) conta com recursos psíquicos e ambientais que não são acessados por Himeneu (13 anos), o que pode justificar a manifestação de comportamento antagônica de ambos.

Tem-se a tendência de o sujeito se culpar por características de personalidade que dificultam seu trânsito social. É evidente que o sujeito tem sua parcela de responsabilidade; no entanto, o que faz com que Cláudio (14 anos) se sinta bem com seu perfil de timidez, enquanto Himeneu (13 anos) sofra?

Analisando, brevemente, o histórico de ambos, percebe-se que, desde os primeiros anos escolares, Cláudio (14 anos) apresenta bons relacionamentos, alguns perduram até os dias atuais, tendo sempre um forte suporte da família; ao passo que Himeneu (13 anos) inicia sua escolarização com fracassos.

É evidente que as experiências influenciam diretamente na formação da identidade da pessoa. Indaga-se: a tendência da personalidade de Himeneu (13 anos) teria sido intensificada devido às experiências negativas, demarcadas, de acordo com ele, pela solidão e ausência de amigos? As vivências do início da sua escolarização influenciaram sua postura frente ao universo escolar? Para Bee (2003), as primeiras experiências escolares deixam registros na psique do sujeito por um bom tempo, ou ainda, por toda a sua vida.

Mais a diante nas indagações, por que razão, dentre os dois garotos, Himeneu (13 anos) e Cláudio (14 anos), que se reconhecem e são reconhecidos como tímidos, apenas o primeiro é tido como assincrônico e o outro não? Parece que o diagnóstico de dislexia atribui, diretamente, o título de desajustado ao sujeito. Isso também parece ocorrer no caso de Ísis (12 anos), que foi classificada pela professora da SRAH/SD (PSR-1) como assincrônica.

O que diferencia Himeneu (13 anos) de Ísis (12 anos) é que ela foi precocemente identificada e, desde então, recebe apoio especializado, enquanto Himeneu, não. Ele foi identificado quando estava no final do 4º ano, isto é, há pouco mais de dois anos e o único atendimento que recebe é na SRAH/SD, que embora seja de tamanha importância, foca na potencialidade e não trabalha as áreas de dificuldade.

O breve histórico dos sujeitos apresentados neste bloco possibilita averiguar o valor das relações sociais no desenvolvimento biopsíquico do sujeito. As relações com pares podem ser tão positivas porquanto, para Cacioppo e Decety (2011, s.p), “os membros individuais não estão bem quando vivem vidas solitárias”. Esses autores (ibidem, tradução nossa), após experiências com animais, observaram que o isolamento social provoca obesidade e aumento do cortisol; e ressaltaram que existe uma “[...] tarifa mental e física, especialmente, quando percebem que eles estão socialmente isolados”. Para Fehr (1996), com base em estudos epidemiológicos, inclusive, comprovam que pessoas socialmente integradas tem maior expectativa de vida em tempo.

Colaço (2004) apresenta a interação como condição de existência da pessoa, já que a sua constituição só se delineia na relação com o outro. Para Mönks (2003, p. 41):

Todo o indivíduo vive num período histórico específico, num determinado contexto sociocultural e numa dada família. Todas estas variáveis do meio podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo, quer de uma forma positiva, quer de uma forma negativa.

A presença do outro torna-se, então, crucial para a constituição da pessoa. Não se trata apenas de mera presença física do outro; mais que isso, se fala de relações de alteridade. Pelo prisma do STAA, a alteridade sustenta a Dimensão Moduladora e representa o conteúdo disponibilizado pelos sujeitos considerados importantes para o indivíduo, os quais podem (ou não) legitimar o que esse indivíduo pensa sobre si mesmo, influenciando positivamente na regulação e da modulação de seu comportamento.

De acordo com Smolka (1997, p. 25), embora a presença do “outro” atue como “[...] facilitadora, coconstrutiva, reguladora, efetivamente constitutiva (...)”, não se pode reduzir essa presença a simples ajuda do outro no funcionamento psíquico do indivíduo. Antes, é preciso esclarecer que esse processo constitutivo se dá em uma dinâmica interativa, estabelecida pelas características de todos os agentes envolvidos. Assim, é no encontro das intersubjetividades, das interações, que o outro atua como instrumento produtor do ser.

Esse encontro se dá, de acordo com Aranha (1993, p. 23), “[...] num palco de trama de relações que afeta cada interação em particular e todas as interações, influenciando-as e por elas sendo influenciado”. Desse modo, esse

palco de trama envolve tensões, conflitos e concordâncias, todos concorrendo para a constituição do ser (SMOLKA, 1997).

Tendo em vista esse processo, pode-se entender o motivo pelo qual um mesmo ambiente repercute de modo diferente em cada indivíduo. Nos casos de Himeneu (13 anos) e Ísis (12 anos), por exemplo, ambos estudam na mesma turma; ela tem um vasto círculo de amigos, enquanto ele, não.

Smolka (1997) destaca que, nesse jogo dialógico, um determinado conhecimento pode ou não ser construído pelo sujeito. Dito isso, infere-se que é o mesmo caso da construção das crenças autorreferenciadas. A percepção que o ser tem de si mesmo é arquitetada por meio de sua interação com o ambiente, fazendo uso de suas características individuais associada aos recursos disponíveis no ambiente. Não se trata da mera internalização do externo para o interno; existe uma atividade psíquica de (re)criação de recursos.

Por outro lado, o sujeito em desenvolvimento se apropria das significações elaboradas nas interações com o adulto e com seus pares. Para Cruz (1997), a criança, por meio da interação, estabelece a construção contínua de um núcleo de significações, de modo a “torná-lo seu”. Assim é no processo bidirecional, o eu-outro, no qual o indivíduo constrói os conhecimentos de mundo, como também a percepção sobre si mesmo, demarcando sua identidade.

Assim, no caso de Nice (14 anos), por exemplo, pode-se inferir que, no jogo das suas interações, foi direcionado a ela conteúdos negativos, de rejeição, o que, provavelmente, concorreu para constituição do quadro no qual ela se encontra atualmente. Ao passo que no caso de Dione (11 anos), pode-se constatar atributos positivos acerca de sua pessoa, como é o caso de seus amigos a caracterizarem como inteligente, o que concorreu para que ela se veja desse modo.

Neste contexto, as amizades têm um valor especial na adolescência, visualizado pelos relatos que atestam que uma relação saudável entre pares é fundamental para um bem-estar psicológico e ajustamento escolar.

Dos oito sujeitos eleitos para estudos individualizados, seis apresentam relações sociais satisfatórias, ao passo que apenas dois têm algum tipo de sofrimento associado a este domínio. Isto leva a entender que a afirmação teórica de que o superdotado é desajustado, é, no mínimo, frágil.

Não se nega que a pessoa superdotada possa demonstrar dificuldades nos relacionamentos sociais, como, por exemplo, no caso de Nice (14 anos). O que se questiona é: será que o fato de ser superdotado acarretará, necessariamente, o assincronismo? Os dados empíricos mostraram que não.

As dificuldades de relacionamento podem incidir sobre qualquer pessoa, sendo ou não superdotada. Sobre isso, a rede de apoio ao que o sujeito tem disponível podem fazer toda a diferença, ainda que algumas pessoas precisem mais e outras menos, conforme retrata Dabrowski (1964/2016), tendo em vista que o potencial de desenvolvimento é diferente em cada sujeito.

Rimm (2002), ressalta a importância de os pais valorizarem e apoiarem as habilidades dos filhos, em vez de agravarem as pressões, às quais eles já estão submetidos.

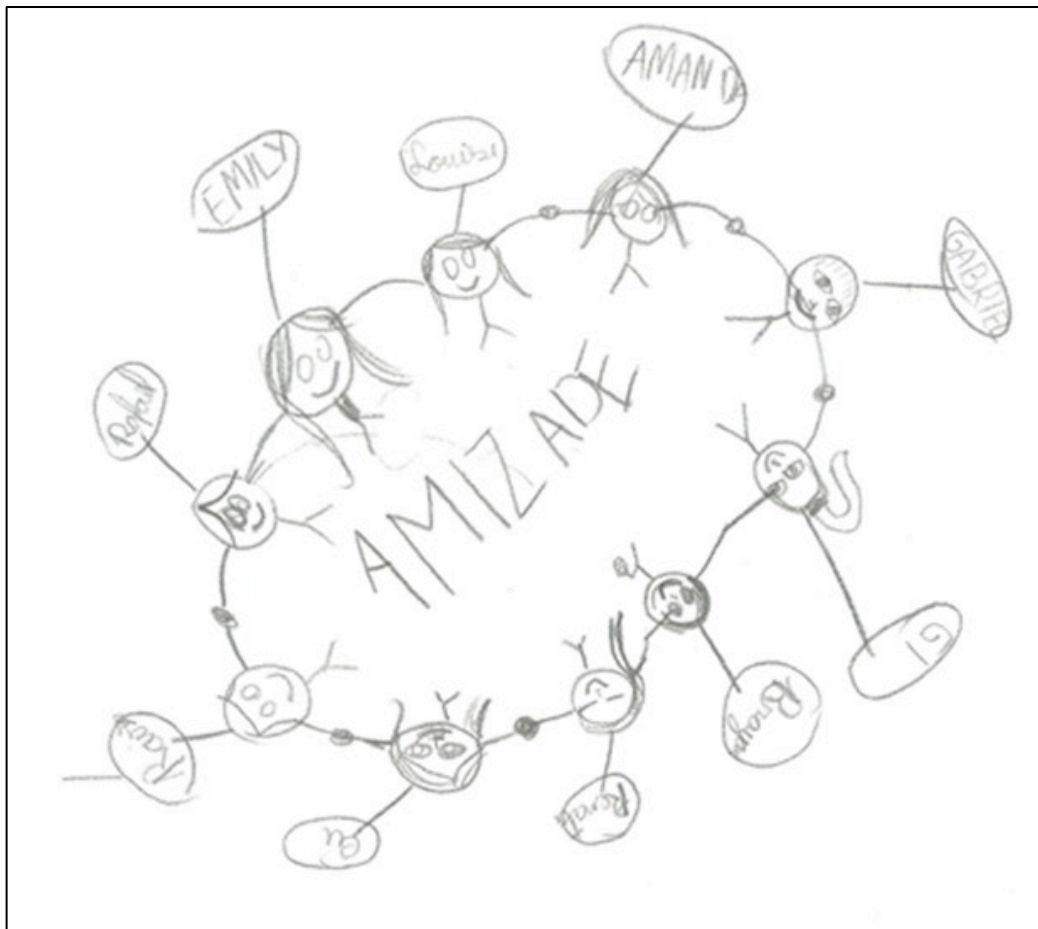
Analisando a produção gráfica de Dione (11 anos), observa-se a disposição de várias pessoas unidas pelas mãos. A adolescente relata que as pessoas desenhadas são alguns dos seus amigos e que todos são pessoas de verdade, sendo que duas delas são suas amigas da creche e moram longe, mas têm contato direto e, as demais, estão fisicamente próximas.

Ao ser questionada se o desenho representa algo que ela vive ou gostaria de viver, disse: *“Não, não é o que eu quero. É o que realmente acontece. Esses amigos são importantes para mim”*. Dione (11 anos) relatou que existe muito preconceito e se as pessoas se conectarem, isso pode ser mudado:

*Esse é meu lema, ver as pessoas, independente de quem são, unidas. Acho importante porque sou religiosa e dizem que somos criados à imagem e semelhança de Deus e se é isso, por que temos que ser tratados diferentes?! Qual o problema de ser preto ou branco?!*

Dione (11 anos) relata que é muito parecida com o pai, principalmente em relação aos amigos. A adolescente conta que seu pai tem muitos amigos, e que a diferença entre eles é que o fato de ela conseguir fazer mais amigos que ele. Observa-se a produção gráfica (Figura 17) e os extratos de fala de Dione (11 anos) acerca dos amigos:

FIGURA 17 – DESENHO DE DIONE



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

*Amizade é uma coisa que se todo mundo tivesse pelo menos um amigo, essa pessoa seria muito mais feliz e isso me deixa mais segura porque tem mais pessoas para cuidar de mim. Queria que todas as pessoas do mundo fossem amigas. Então como não posso, tento fazer isso com meus amigos. Não acho que é possível que exista grupos grandes de pessoas amigas, mas o que mais quero é o respeito e não o preconceito entre as pessoas. Eu era chamada de professorinha e eu não gostava.*

Com base nas produções de Dione (11 anos), pode-se averiguar o quanto as amizades são importantes para ela. O desenho mostra várias pessoas de mãos dadas e Dione (11 anos) inserida no grupo, denotando que ela se sente à vontade e aceita pelo entorno.

Embora a amostra, de modo geral, tenha alcançado um nível de habilidades sociais satisfatório, Dione (11 anos) destacou-se pela quantidade e qualidade de seus relacionamentos. Tendo em vista o alto desempenho da aluna e sua excelente inserção nos grupos, optou-se por entrevistar sua família (roteiro apresentado no Apêndice 09) - embora tal procedimento não estivesse anteriormente planejado no

escopo da pesquisa -, com a tentativa de identificar os fatores que contribuíram para tal comportamento, que aparenta ser um tanto quanto discrepante comparativamente aos outros participantes da pesquisa, bem como do que se costuma observar nas relações entre os indivíduos superdotados e os demais. Tendo em vista que o foco de estudo é analisar as interações, buscou-se investigar elementos que contribuíram para o desenvolvimento dela e que podem ser adotados na formação de outros sujeitos.

Os pais de Dione (11 anos) iniciaram dizendo que a filha sempre foi muito sensível e preocupada com as pessoas. Eles também comentaram sobre a forte liderança da filha, que sempre foi uma característica visível; no entanto, isso causa certa estranheza para eles, visto que nem a mãe e nem o pai se identificam como líderes. Ao serem questionados sobre o que julgam terem sido diferenciais no processo de formação de Dione (11 anos), relatam:

*Sempre tivemos um combinado em casa: nossos filhos são livres para perguntar o que quiserem, falamos a verdade. Independente do que seja, sempre podem nos pedir ajuda. Somos pais do tipo que para tudo o que está fazendo para ouvir, ainda que às vezes, canse, já que ela fala muito! (mãe)*

*Sempre conversando. Fazendo acareação. Chegamos a falar alto, até a discutir. Mas daí nos impomos, eles precisam entender os limites. (pai)*

Tendo em vista as declarações tanto de Dione (11 anos) quanto de seus pais, pode-se inferir que a disposição do ambiente foi de tamanha importância para o desenvolvimento emocional e social alcançados por Dione (11 anos) – conclusão também alcançada em pesquisa desenvolvida por Sakaguti (2017).

Em estudo desenvolvido por Eisenberg (1991) sobre práticas parentais, levando em consideração a frequência cardíaca de crianças, reações faciais, dentre outros, a postura dos pais de entender os sentimentos dos filhos foi relacionada à baixos níveis de angústia pessoal e empatia desenvolvida pelos filhos. Este fato também se pode notar no caso de Dione (11 anos), quando ela mesma fala que é igual ao pai em relação aos amigos. Pode-se inferir que houve um modelo saudável para que ela pudesse se espelhar e construir seus relacionamentos. O mesmo autor (ibidem) fala de uma resposta emocional vicária, dos filhos, isto é, estes assistem seus pais fazerem algo e tendem a reproduzir.

De acordo com Manczak, DeLongis e Chen (2016), a proximidade e a capacidade e os pais entenderem os filhos demarcam práticas parentais positivas, o que reduz estresse das experiências negativas da vida diária dos filhos e promove resultados psicossociais benéficos para as crianças.

E, por fim, Einsenberg *et al* (1991), comprovaram a relação da prática dos pais de ensinarem seus filhos a compreenderem seus sentimentos e a lidar com eles por meio de autorregulação desenvolvidas pelas crianças, de modo a conseguir transitar melhor nos grupos e a se entender. Com base no ocorrido, fica evidente a importância e o papel do ambiente no qual a criança está inserida para sua formação psíquica e social, nesse caso, com destaque para a influência da família na constituição saudável do ser (FREEMAN, 2000). Diálogo, verdade, aceitação e disponibilidade dos pais se mostram como atitudes favoráveis ao desempenho positivo de Dione.

E, por fim, não se pode deixar de mencionar o fato ocorrido na SRAH/SD acerca das informações desconstruídas a respeito das alunas Ísis (12 anos) e Nice (14 anos). A professora (PROF-SR-1) apresentou Ísis como desajustada, com dificuldades de ter amigos. Quanto à segunda adolescente, Nice, disse que ela possui muitos amigos e relaciona-se bem com eles. Contrário ao descrito pela docente, Ísis (12 anos) é uma menina com vários amigos e excelente adaptação escolar (corroborado pela fala de professores e pedagogas da escola regular como também do autorrelato da adolescente), ao passo que Nice não desfruta de interações na escola, parecendo até mesmo, sofrer com isso. Esse cenário permite observar que a professora, embora esteja com as alunas há mais de um ano e as encontre semanalmente, parece não conhecê-las.

Não se pretende culpabilizar o professor pelas dificuldades manifestadas no contexto educacional nem tampouco tecer uma crítica leviana, visto os múltiplos condicionantes a que a figura docente está exposta. Ainda que se admita a ocorrência de muitas variáveis, não se pode deixar de pontuar a existência de posturas de professores que não privilegiam o desenvolvimento do aluno.

O Ministério da Educação (MEC) apresenta a sala de recursos como apoio à oferta de atendimento educacional especializado (AEE) a todos os alunos público-alvo da Educação Especial, inclusive, aos superdotados. O propósito da sala de recursos é eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos sujeitos no processo de escolarização. Tendo em vista que as adequações não se referem apenas à



conteúdos conceituais e procedimentais, mas também àqueles atitudinais, pode-se inferir a existência de uma falha no trabalho observado no contexto da pesquisa empírica. O lugar específico para promoção e defesa da condição de superdotação reproduz uma perspectiva reducionista.

Espera-se que o trabalho desenvolvido na SRAH/SD atue no atendimento ao aluno superdotado como também contribua para desmistificar as ideias equivocadas acerca desta população. O que se viu, no entanto, foi o contrário. Quando a professora (PROF-SR-1) expõe sua fala acerca de Ísis, por exemplo, acaba por fortalecer a visão estigmatizada de que o superdotado é desajustado. É preciso combater as atitudes preconceituosas sobre o aluno com potencial acima da média.

Parece também haver uma tendenciosidade na percepção do superdotado, uma vez que o fato de Ísis (12 anos) possuir dislexia parece levar, automaticamente, a classificá-la como assincrônica, quando isso não acontece. Além disso, a professora da sala de recursos relata que a aluna não possui habilidades acadêmicas, quando na escola regular, alguns professores nem ao menos sabem que ela possui dislexia, visto ter um desempenho satisfatório.

No caso de Nice (14 anos), é perceptível seu distanciamento das relações do grupo, não sendo possível caracterizá-la como uma pessoa com bons relacionamentos sociais.

Diante disso, é preciso se ponderar sobre a qualidade do atendimento disponibilizado para o aluno superdotado, pois um serviço não significa que, de fato, suas necessidades estão sendo supridas. Também se faz necessário repensar os paradigmas da formação docente inicial e continuada, porquanto parecem estar reproduzindo uma lógica determinista sobre o desenvolvimento do sujeito superdotado.

## 6.5 DISCUSSÃO DOS DADOS

As categorias teóricas do STAA (identidade e *self*, resiliência e alteridade) sustentaram os núcleos de análise dos dados coletados na pesquisa empírica, por meio dos quais apresentou-se a organização, a exposição e produção dos resultados. Dito isso, os núcleos de análise foram intitulados como *Bloco Identidade e Self* (dimensões configurativa e recursiva), *Bloco Resiliência* (Dimensão Criativa) e *Bloco Alteridade* (Dimensão Moduladora).

Tendo em vista que a pesquisa buscou compreender aspectos da identidade da pessoa superdotada e o STAA apresenta um arcabouço teórico que explica a constituição do ser humano, pareceu coerente eleger as categorias deste sistema teórico para apresentar os dados obtidos.

Assim sendo, de acordo com o STAA, o desenvolvimento humano constitui-se pelas dimensões *configurativa*, *recursiva*, *criativa* e *moduladora*, providas, sucessivamente, pela identidade, *self*, resiliência e alteridade. As três primeiras constituem o que se denomina *célula psíquica*, que ainda que contenha conteúdo individual, não se perfaz sozinha, requerendo a alteridade.

A identidade, como alicerce da *Dimensão Configurativa*, delineia, estabelece certa forma, configura, permitindo que algo seja conhecido e reconhecido como tal, ao mesmo tempo em que diferencia dos demais. O *self*, por sua vez, base da *Dimensão Recursiva*, versa sobre o “banco de recursos” (crenças autorreferenciadas e conhecimentos de mundo) que o sujeito dispõe, construído ao longo de sua existência. É o *self* quem constitui a subjetividade do indivíduo, expresso pela identidade.

Tanto a identidade quanto o *self* são apresentados juntos porque um não se efetiva sem o outro, já que, ao estabelecer certa forma e se apresentar ao mundo, a identidade precisa do conteúdo para fazê-lo; ao passo que, se o *self* não contar com a identidade, não poderá ser acessado e apresentado ao mundo.

Essa correlação pode ser observada, por exemplo, quando Ícaro (14 anos) destaca a maturidade como uma de suas qualidades, ao passo que a professora da SRAH/SD (PROF-SR-1) usou do mesmo atributo para descrevê-lo. Nota-se que tanto o adolescente quanto a professora acessaram os conteúdos alocados no *self* de Ícaro por meio da identidade, que é o que estabelece determinada forma e permite ao sujeito ser reconhecido.

Ao descreverem os atributos que percebem em si, os sujeitos delineiam sua identidade, falam quem são, como se reconhecem, demarcando a *categoria configurativa*; porquanto que os atributos, especificamente, se referem à parte do conteúdo presente no *self*, enquanto *categoria recursiva*.

Trata-se de um grupo, de modo geral, no qual seus indivíduos percebem atributos em si, estão satisfeitos com o que são e se veem como competentes. Importante dizer que nos casos de Himeneu (13 anos) e Nice (14 anos), embora identifiquem qualidades em si mesmos, parecem mostrar sofrimento psíquico.

Destaca-se a dimensão *capacidade*, na *Escala de Autoconceito*, na qual 20 dos 23 sujeitos participantes da pesquisa alcançaram um escore positivo, o que significa que se percebem como pessoas inteligentes.

Com base nos resultados das escalas, constata-se que, embora as crenças autorreferenciadas sejam inter-relacionadas e se influenciem mutuamente, não obedecem a uma ordem linear. Assim, na amostra, alguns participantes alcançaram autoconceito positivo e autoestima negativa, por exemplo. Esse foi o caso de Nice (14 anos), o que significa que ela observa atributos positivos em si e, simultaneamente, possui baixo nível de satisfação. Deste modo, constata-se que altos índices, ou percepção de atributos positivos, não garantem satisfação e bem-estar psicológico.

Aristeu (13 anos) e Helotes (11 anos) foram classificados com autoconceito mediano e autoestima positiva, o que significa que, ainda que observem alguns poucos atributos em si mesmos, se autoavaliam satisfatoriamente. Em outras palavras, as qualidades que eles autopercebem, também lhes trazem felicidade e contento.

Além disso, sujeitos com autoconceito positivo, mesmo não obtendo o escore máximo e nem o maior do grupo nas dimensões analisadas, mostram-se felizes e satisfeitos. Isso permite inferir que, para que uma pessoa se sinta feliz e satisfeita consigo mesma, não é necessário que perceba todos os aspectos de sua identidade como sendo excelentes, basta que ele os veja de maneira positiva. Isso ocorre com Acineto (10 anos), Asileu (10 anos) e Orfeu (13 anos), os quais se autoavaliam possuidores de alguns atributos em diferentes e diversos campos (autoconceito classificado como mediano), mostrando um alto grau de satisfação e felicidade.

Embora as crenças não obedeçam necessariamente a uma linearidade em seus resultados, isso pode acontecer. Esta situação se sucedeu com três sujeitos (Asileu, Átis e Quiromeu), que se posicionaram na faixa de classificação positiva, tanto nas escalas de autoconceito quanto de autoestima. Esse dado revela que tais sujeitos percebem a si mesmos com muitos atributos e apreciam tais características.

Importante ressaltar que as crenças que o sujeito tem sobre si mesmo podem sofrer alterações e serem transformadas (tanto positiva quanto negativamente), sob influência do meio e do autoconhecimento da pessoa.

As crenças autorreferenciadas também implicam o reconhecimento das próprias limitações e o manejo das situações conflituosas. Ísis (12 anos), por exemplo, vivenciou situações adversas quando enfrentara dificuldades escolares decorridas de um quadro de dislexia. Com isso, ela *disse “passei a tentar me entender e achar as melhores maneiras para eu conseguir aprender”*.

A fala da adolescente permite constatar que ela, diante da situação de dificuldade, mobilizou-se, psicologicamente, no desenvolvimento dos recursos necessários para enfrentar os desafios impostos pelo transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade de leitura (dislexia). Quando Ísis (12 anos) relata: *“passar a me entender”*, pode-se inferir que ela experienciou um processo de análise e de criação, pois identificou novas possibilidades para aprender. Trata-se de um processo de criação de recursos, evidenciando a resiliência.

A resiliência, comumente entendida como a capacidade de enfrentar situações adversas e não sucumbir a elas, mas antes, ser transformado e fortalecido (GROTBERG, 2005), é apresentada de modo ampliado pelo STAA. Para esse referencial teórico, trata-se de um mecanismo psicológico que possibilita ao sujeito (re)criar seus recursos psicológicos para enfrentar uma determinada situação.

Cabe ressaltar que uma situação se configura como adversa quando as soluções rotineiras não são suficientes e os recursos psicológicos já construídos não solucionam o problema, requerendo a “produção” de novos recursos, colocando em ação a criatividade. É nesse sentido que o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b, 2013d) apresenta a resiliência como *Dimensão Criativa*. Nessa direção, Barbosa (2008, p. 30) ressalta que:

Atualmente, o estresse é visto, pela população em geral, como algo que provoca malefícios ao ser humano. No entanto, ele não é necessariamente negativo, uma vez que tantas emoções boas como ruins poderão desencadeá-lo. Assim, o estresse pode ser positivo quando o indivíduo reage bem à situação, o que o leva a realizar determinadas tarefas as quais possibilitam o seu crescimento emocional e intelectual.

Para Balancieri (2005), diante de um evento estressor é desencadeado um processo psicofisiológico, no qual o sujeito responde de modo adaptativo ou patológico (transtornos psicossomáticos). Para alcançar manifestações

adaptativas, o indivíduo precisa usar da resiliência para atualizar ou criar novos recursos.

Morais e Koller (2004) defendem que a resiliência envolve processos que se realizam na presença do risco para produzir características saudáveis, e não para mitigar ou eliminar situações de risco. Para Sapienza e Pedromônico (2005), a resiliência está associada a fatores de risco e não a situações específicas.

Dito isso, observa-se que a amostra da pesquisa demonstra capacidade de resiliência, visto que, das três subescalas que compõem o instrumento adotado para avaliar tal domínio, apenas uma apresentou escores negativos, a subescala *reatividade emocional*.

Dentro da perspectiva da construção da Escala de Resiliência, a subescala *reatividade emocional*, composta pelas dimensões *sensibilidade*, *recuperação* e *prejuízo*, está relacionada à autorregulação. Uma pontuação baixa nesta subescala é indicativo de resiliência.

A concepção teórica adotada na referida escala atribui a uma alta pontuação na dimensão *sensibilidade* o caráter negativo, o que requer ser problematizado, tendo em vista o foco desta pesquisa.

Ser sensível, não raramente, é tido como algo ruim, como sinônimo de vulnerabilidade. Contrário a isso, defende-se que a sensibilidade é um sentimento sofisticado. Em um mundo caótico no qual se vive, ser sensível, ser afetado pela dor do próximo e pelas barbáries que têm acometido o planeta, como também perceber o universo de modo mais intenso e profundo, não pode ser considerado como um mero traço de fraqueza ou fragilidade.

Dentre todos os instrumentos adotados para a coleta de dados, os participantes da pesquisa obtiveram as mais baixas classificações na dimensão *sensibilidade* da Escala de Resiliência. Com isso, conjectura-se que o superdotado percebe, pensa e sente o universo, provavelmente, de modo diferente das pessoas não identificadas com o referido perfil, dada a sensibilidade.

Para Roeper (2013), o superdotado “tem um *self* estruturado de forma diferente. A profundidade de sua consciência é diferente. Sua vida interior é diferente. Sua visão de mundo é mais complexa [...]” (p. 147, tradução nossa).

Além disso, a autora (ibidem) defende que o superdotado pensa em níveis e funções diferentes, tendo uma elevada sensibilidade (p. 149).

De acordo com Daniels e Meckstroth (2009, p. 56, tradução nossa) essas pessoas contam com “[...] sensibilidade e intensidade inatas”, o que significa que tais características estão inerentes à própria constituição do superdotado.

Segundo Daniels e Piechowski (2009a), na perspectiva de Dabrowski (1964/2016), os superdotados são caracterizados como pessoas com *supersensibilidade*, o que os permite experienciar precocemente o mundo de modo mais intenso, extraíndo mais informações e oferecendo respostas e soluções em maior quantidade e qualidade que os demais indivíduos.

A sensibilidade e a intensidade são componentes do sistema nervoso central, entendidos como maneiras de lidar com as experiências e situações que retratam um *modus* intenso e sensível de existência. Deste modo, a sensibilidade e a intensidade são atributos da própria personalidade do superdotado, concorrendo para o desenvolvimento integral dele.

Tais elementos influenciam diretamente o crescimento mental da pessoa. De acordo com Dabrowski (1964/2016; VIRGOLIM, 2018), as supersensibilidades são de caráter inato e geneticamente independentes, de modo que, quanto maior a duração, a frequência e a intensidade, maior será o potencial de desenvolvimento disposto no sujeito. Elas são componentes que alimentam, impulsionam e promovem o desempenho dos sujeitos.

Silverman (2009b), destaca que no caso do superdotado, as supersensibilidades imaginativa, intelectual e emocional estão em evidência. Isso pôde ser visto na medida que os participantes da pesquisa sempre apresentavam muitas ideias durante as conversas. Dione (11 anos), por exemplo, usava frequentemente a expressão “ah..., deixa eu ver..., para esse assunto...” (pausava e se colocava em atitude reflexiva a respeito dos assuntos conversados), pois ela fazia muitas relações, nada que caracterizasse uma falta de atenção. Referia-se a conteúdos coerentes, trazendo-os dentro de uma linha de raciocínio, evidenciando, de fato, uma alta capacidade imaginativa.

A supersensibilidade, usando da terminologia de Dabrowski (ibidem), é, muitas vezes, mal interpretada pelo contexto no qual o sujeito está inserido. Por reagir de modo mais imaginativo e fecundo que o costumeiro, o indivíduo pode ser visto como exagerado, ou ainda, como um caso patológico (MECKSTROTH,

2013). Sobre isso, Daniel e Piechowski (2009a, p. 04, tradução nossa) chamam a atenção:

[...] a sua [do superdotado] alta energia, como a hiperatividade, a sua persistência como irritante, seu questionamento como prejudicial à autoridade, a sua imaginação como não prestar atenção, sua paixão como sendo perturbador, suas emoções fortes e sensibilidade como imaturidade, a sua criatividade e auto-direcionamento como oposição.

Assim, o entorno social pode interpretar equivocadamente as características comuns ao perfil de superdotação. Isso pôde ser observado quando a professora PROF-E-9 disse que Dione (11 anos) parece ter TDAH, porque tem uma postura mais ativa que os demais alunos.

Contrariamente a isso, a supersensibilidade, como característica do superdotado, é um modo diferente de funcionamento psíquico, sendo que, se as necessidades do sujeito não forem supridas, elas podem acarretar prejuízos em seu desenvolvimento. Deste modo, é imprescindível oferecer ao indivíduo suporte emocional, até mesmo para se saber lidar com suas particularidades. Para Meckstroth (2013), os pais e os professores precisam ser ainda mais protetores destas crianças e sujeitos.

Deste modo, infere-se que a supersensibilidade pode ter um alto custo para o superdotado, caso ele não conte com um ambiente que compreenda e valorize tal particularidade. Esse parece ser o caso da adolescente Nice (14 anos), que, ao que tudo indica, tem sofrido episódios de automutilação. Talvez a dor emocional tem sido tão intensa que suas palavras não são suficientes para aplacar o sofrimento. Considere-se dois relatos de Nice, coletados em momentos diferentes:

*Ninguém interage comigo. Eu gostaria que interagissem. Que não me zoassem e não me ignorassem. Não me vissem como alguém diferente (...) me afeta. Eu me sinto mal. Se eu tivesse mais amigos, perto e não só virtual, seria mais feliz.*

*Durante toda a minha vida procurei entender o ponto de vista das pessoas e ajudar para que elas ficassem bem. Mas cansei de ver que os relacionamentos são tão superficiais e ter que seguir um padrão baixo de comportamento como a maioria das pessoas faz. Eu acredito que quando você é amigo de alguém, tem que ser de verdade e em todo tempo, muitas vezes me prejudiquei para fazer isso. Já vendi uma coleção para poder ajudar uma pessoa. Porque eu sofro muito quando alguém está com qualquer problema. Eu passei mal quando uma amiga estava mal. E o que aconteceu? Fui excluída por ser diferente. Mas depois do ano passado, de mais uma vez sofrer, cansei de ter que fazer de conta que estava tudo bem e eu não ligava. Sendo que a base*

*da humanidade são os relacionamentos, não sei onde vamos parar (...).*

Na fala de Nice (14 anos), pode-se constatar um nível de reflexão e de consciência social de alta complexidade e intensidade, características defendidas por Roeper (2013). Durante os diálogos estabelecidos com ela, fica evidente sua percepção de que é vista como diferente, o que, em geral, está relacionado, de acordo com ela, com sua forma de pensar, de buscar conhecimento e de entender as coisas. Ela também diz não conseguir se adaptar à maneira da maioria das pessoas quando se trata de relações de amizade, porque, para ela, amigo é para “valer”.

Isto pode ser explicado com base no argumento de Fortes-Lustosa (2004) de que a supersensibilidade significa intensidade e sensibilidade aumentadas; perfazendo-se como a tendência de atuar no mundo de maneira mais intensa, independentemente se a demanda seja de ordem interna ou externa ou da quantidade de fatores, visto que, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis a um tipo específico de situação, outras o são frente a múltiplos tipos.

Se Nice (14 anos) for considerada dentro de uma perspectiva tradicional, com um olhar “comum”, provavelmente será percebida como desajustada, quando, na verdade, se pode averiguar a presença de uma alta sensibilidade. A intensidade e sensibilidade no perfil dessa adolescente podem justificar, e provocar, a necessidade nela de maior profundidade nos relacionamentos. Ora, quem está com o “problema”? Nice, que não acredita em relações superficiais ou alguém que a classifica como desajustada pelo fato de ter poucos amigos?!

Para Dabrowski (1964/2016), o desenvolvimento avançado se caracteriza pela transformação interior e pela compreensão do outro, conquistas da autonomia e do altruísmo. Não é uma teoria sobre estágios de desenvolvimento, mas de crescimento pessoal. Dito isso, tendo em vista que o desenvolvimento se dá pelo avanço progressivo e hierárquico de níveis, no qual o ser humano progride de um nível baixo e básico (como o egocentrismo) para um superior (altruísmo), pode-se deduzir que Nice (14 anos) demonstra ter alcançado um patamar superior de crescimento em relação aos seus pares etários.



As supersensibilidades não são socialmente apreciadas, uma vez que são interpretadas como ansiedade, imaturidade emocional, hiperatividade, dentre outros; ao passo que para Dabrowski (1964/2016) são de natureza positiva, já que podem promover o desenvolvimento do sujeito.

É neste contexto que a supersensibilidade pode representar um desafio para o superdotado, não por ele propriamente dito, mas pela aceitação do meio social, pois não é incomum que seu comportamento seja lido equivocadamente como inadequado e/ou exagerado, conforme já anunciado.

Quando o sujeito não é aceito em suas características, dentro do ambiente no qual está inserido, há a tendência de ele construir uma autoimagem negativa. Assim, se ele empreende tentativas de se compreender e de ser aceito e vivencia repetidas experiências de fracasso, tenderá a ver seus esforços e recursos internos como inúteis, o que levará à construção de crenças negativas sobre si.

Isso pode ter acontecido com Nice (14 anos), de acordo com o relato de sua história e autoestima negativa. Ela consegue ter amigos *online*, talvez por ser um ambiente, de certo modo, controlável, no qual compartilha apenas o que quer e o que julga ser aceito naquele contexto; ao passo que nas díades ou redes físicas, nem sempre se consegue o controle do que o outro acessa a seu respeito.

Por outro lado, experiências de sucesso farão com que a pessoa se perceba como competente e, a cada nova situação exitosa, essa crença será reforçada e, portanto, validada no sujeito. Isso pode explicar o ajustamento positivo de Dione (11 anos), Ísis (12 anos) e Ícaro (14 anos), que desfrutam de relacionamentos saudáveis e escores positivos acerca de suas crenças – embora todos tenham desenvolvido alto nível de sensibilidade.

Rutter (1987) defende que a ausência de uma rede de apoio efetiva potencializa os efeitos negativos de situações estressantes. Neste sentido é que a resiliência se refere a um processo dinâmico, de caráter psíquico e social, combinado por características individuais e ambientais. Assim, uma gama de características pessoais, como capacidade intelectual, autoestima positiva, senso de humor, autonomia, otimismo, autoeficácia, empatia, criatividade, assertividade, habilidade para resolver problemas e, ainda, espiritualidade,

somadas à uma rede de apoio social, promovem a capacidade de resiliência (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004).

Dito isso, observa-se a importância do “outro” na constituição do “eu”. Ainda que Dabrowski (1964/2016) defenda que alguns sujeitos precisam de um maior suporte social que outros, acredita-se que todos os indivíduos, em alguma medida, precisem usufruir de relacionamentos saudáveis para um profícuo autogerenciamento. É de a natureza humana não estar só e não se constituir só, como defendido na perspectiva vygotskyana.

Não se fala da mera presença física de um “outro”, mas da existência dele em alteridade. A alteridade refere-se à relação entre o “eu” e o “outro” e, especialmente, acerca da influência das figuras sociais na constituição do ser. O STAA a apresenta como o alicerce da *Dimensão Moduladora*, o que significa dizer que o conteúdo disponibilizado pelas figuras importantes para o sujeito atua no sentido de legitimar (ou não) o que ele pensa sobre si mesmo, contribuindo para a regulação, a *modulação*, do seu comportamento.

Tendo em vista a exposição dos *Blocos Identidade e Self, Resiliência e Alteridade*, que circunscrevem, consecutivamente, as dimensões *configurativa, recursiva, criativa e moduladora* adotadas pelo STAA, destaca-se que estão separadas apenas para fins didáticos, uma vez que se perfazem de modo inter-relacionado e interdependente para o gerenciamento e regulação do sujeito.

Isso quer dizer que a cada situação enfrentada, o sujeito vivencia um processo de subjetivação que propicia a (re)criação de recursos psicológicos, que são armazenados ao longo da vida no *self (Dimensão Recursiva)*. Tais recursos sustentam a identidade da pessoa (*Dimensão Configurativa*), sendo influenciados pela alteridade (*Dimensão Moduladora*). Ao passo que a autopercepção (*dimensões configurativa e recursiva*) influencia na capacidade de resiliência, pois se o indivíduo se sentir confiante, tenderá a se lançar a enfrentar situações conflituosas.

Tendo em vista que a presente pesquisa se circunscreve na análise das relações sociais, especialmente das relações de amizade entre pares, o “outro” ocupa uma posição especial. É no entrecruzamento do eu-outro, do processo bidirecional, que se tem a constituição de cada ser, de cada célula psíquica, as quais, em junção com outras, constituem o tecido social. São histórias individuais que, juntas, formam a história da humanidade.

O “outro” influencia na formação do ser à medida que o conteúdo disponibilizado pelas figuras sociais atua no “eu”, no sentido de que as crenças que o sujeito possui sobre si mesmo sejam validadas e/ou reajustadas, num processo que propicia a regulação da subjetividade e, por assim ser, do seu comportamento.

Diferentes teorias psicológicas (PIAGET, 1975; WALLON, 1989; 1995; VYGOTSKY, 1988; BRONFENBRENNER, 1996) defendem o papel do aspecto social na formação do indivíduo. Vygotsky (1975; 1988), por exemplo, destaca que o homem nasce como um ser biológico, com uma história filogenética estabelecida, sendo sua inserção social o que o constitui como um ser histórico e social.

Portanto, é na interação sujeito-ambiente que se desenrola o desenvolvimento humano. Da mesma forma, para Mönks (2003, p. 41):

Todo o indivíduo vive num período histórico específico, num determinado contexto sociocultural e numa dada família. Todas estas variáveis do meio podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo, quer de uma forma positiva, quer de uma forma negativa.

Pino (1997) observa que as funções psicológicas superiores, próprias do ser humano, resultam da interação do sujeito *com* e *no* contexto social. Na mesma linha de pensamento, Lopes, Magalhães e Mauro (2003) defendem que as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, Hartup (1989) destaca que o ser em desenvolvimento precisa vivenciar dois tipos de relacionamento, a saber: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical alude ao vínculo da criança/adolescente com uma pessoa com maior hierarquia social, como os pais e os professores. Ele é importante para propiciar segurança e proteção para a criança e oportunizar a construção dos modelos funcionais, como também das habilidades sociais basilares. Já o relacionamento horizontal é de hierarquia correspondente, isto é, são os vínculos com crianças/adolescentes da mesma idade. Este tipo de relacionamento é importante para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como cooperação e empatia, e para a promoção do bem-estar subjetivo, pois poder contar com amigos propicia felicidade.

Tendo em vista os dois tipos de relacionamentos fundamentais para a criança, não se pode deixar de pensar no ambiente da escola, pois nesse espaço ela terá acesso aos vínculos vertical e horizontal.

As múltiplas necessidades das famílias contemporâneas têm levado as crianças a serem inseridas cada dia mais cedo no universo escolar, propiciando uma rede de interações com pares desde seus primeiros anos ou meses de vida (EMMEL, 1996). Assim, para Bee (2003, p. 449), “[...] o início escolar da criança tem um efeito muito significativo sobre o restante de sua experiência e de seu sucesso escolar”. Isso pôde ser observado no caso de Himeneu (13 anos), no qual suas primeiras experiências escolares são negativas, tendo repercussões até os dias atuais.

Neste sentido, Taylor e Vlastos (1983) consideram a escola como o “microcosmo do universo” para a criança, por ser um dos principais ambientais em que ela interage. Desse modo, a escola não pode ser considerada um espaço direcionado especificamente para se desenvolver habilidades cognitivas, com ênfase nos conteúdos acadêmicos.

Para Martin-Baró (1992), a escola é um dos mais importantes agentes socializadores, incumbido de compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também de compartilhar valores de uma cultura. Assim, não pode se limitar aos conteúdos científicos. Ela trata de gente, de gente completa. A criança no contexto da escola é um ser vivo que traz consigo uma história; este fato não deve ser ignorado, mas deve-se nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Ainda que exista a ênfase da escola em aplicar-se em conteúdos cognitivos, são inerentes aos agentes que constituem esse ambiente os diversos aspectos pertinentes à natureza humana, como o social e o emocional. Para Wallon (1995), a ação da escola não se restringe à instrução, mas se direciona à pessoa inteira, de modo que a escola deve traduzir-se em um instrumento para seu desenvolvimento integral, o que requer a combinação dos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Os processos cognitivo e emocional estão presentes na escola o tempo todo, ainda quando não se está tratando do ensino de conteúdos técnico-científicos. Neste sentido, Garcia (2008, p. 32) destaca:

As atividades entre amigos também são influenciadas e influenciam o processamento cognitivo e afetivo. Essas atividades são carregadas de emoção e de significados trocados, que se relacionam diferentemente com atividades diversas, como o brincar (alegria), receber críticas indevidas (raiva) ou a possibilidade de perder um amigo (medo). O processamento cognitivo está presente em todas as atividades (...). Percepção, memória, emissão e interpretação se signos fazem parte da amizade.

Assim, seja realizando uma tarefa de matemática, por exemplo, ou brincando com um colega, os aspectos cognitivo e emocional estão aplicados concomitantemente, influenciando-se dialeticamente. Garcia (2008, p. 32) ainda exemplifica este funcionamento:

Um empurrão (atividade) pode ser reconhecido (processo cognitivo) como uma forma de agressão (processo psicossocial) e gerar raiva (processo afetivo) ou ser reconhecido (processo cognitivo) como brincadeira (processo psicossocial) e gerar alegria (processo afetivo). Isso depende também da rede (quem empurra quem), do local (o parque ou a sala de aula) e o tempo (no intervalo ou na hora da aula).

Dione (11 anos), adolescente participante do presente estudo, relata que uma das melhores coisas que ela tem na escola, além de aprender, é estar com seus amigos. Em um estudo realizado por Souza e Hutz (2008), mostrou-se que, independentemente do gênero, os pesquisados consideram que as melhores amizades se estabeleceram na escola.

Quando os adultos pensam na escola, uma de suas primeiras memórias referem-se às amizades – tanto aqueles que foram felizes neste aspecto, quanto aqueles que tiveram decepções. A trajetória escolar cruza-se com relacionamentos, até porque, as necessidades básicas do ser humano só se satisfazem por meio das interações sociais.

A amizade é o relacionamento voluntário entre duas pessoas (ou mais), marcado pela intimidade, proximidade e confiança, no qual as partes apreciam-se mutuamente (SOUZA; HUTZ, 2008). As relações de amizade são importantes, inclusive, para a promoção da aprendizagem do aluno (LOPES; MAGALHÃES; MAURO, 2003).

Para Smolka (1997, p. 13), o conhecimento se dá num processo essencialmente mediado pelo outro, entre sujeitos interativos e em “funcionamento dialógico”. Deste modo, os professores, como também os pares, são mediadores importantes. É nesse sentido que a autora (ibidem) defende que

“[...] a relação com pares atua, diretamente, no desenvolvimento cognitivo do aluno, no aprendizado de conteúdos”.

É evidente que a influência do professor e dos pares como mediadores na aprendizagem de conhecimentos depende das ações pedagógicas dispostas no ambiente. Todavia, acredita-se que os pares são atores importantes no intervalo entre o desenvolvimento proximal e o real, o que é defendido pelo pensamento vygostkyano (VYGOTSKY, 1994; 1989).

Com base em Lopes, Magalhães e Mauro (2003, p. 89) afirmam que:

Os processos de interação social estabelecidos entre as crianças, especialmente quando se trata de interações positivas, com afetos partilhados, possuem um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspectiva cognitiva como também afetiva e social.

Neste sentido, observa-se que os pares são participantes importantes das elaborações científicas e corriqueiras dos educandos. Esse cenário pôde ser constatado na pesquisa empírica. Os sujeitos Cláudio (14 anos), Dione (11 anos) e Ícaro (14 anos), por exemplo, desfrutaram de amizades na escola e são avaliados pelos professores como sendo indivíduos com excelente desempenho acadêmico. É nesse sentido que se pode constatar a presença do outro como “[...] facilitadora, coconstrutiva, reguladora, efetivamente constitutiva (...)” (SMOLKA, 1997, p. 25).

Se o desempenho social afeta positivamente o desempenho escolar, também pode fazê-lo negativamente. A falta ou a limitação na interação com professores e colegas impede que o aluno acesse informações e conhecimentos acadêmicos. O baixo desempenho escolar e/ou a falta de amigos podem provocar sentimentos negativos (como a baixa autoestima e a ansiedade) que bloqueiam as funções cognitivas e motivacionais, as quais são importantes para o êxito do processo de aprendizagem, gerando um círculo vicioso (FREITAS; DEL PRETTE, 2013; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Este cenário pôde ser visto com o adolescente Himeneu (13 anos), um aluno que relata um histórico de dificuldade de aprendizagem e que, desde início de sua escolaridade, também teve poucos relacionamentos, justificado por ele, por sua timidez.

A literatura aponta existir uma relação entre dificuldade de relacionamento e baixo desempenho acadêmico. No entanto, questiona-se: E no

caso dos superdotados com sucesso acadêmico e sem amigos? Ao que parece, a origem do fenômeno não é de esfera individual, mas interacional. Ainda que não se tenha uma correspondência linear entre sucesso acadêmico e amizades, pode-se inferir que um entorno social de relacionamentos saudáveis contribui para o bem-estar subjetivo do indivíduo à medida que ele se sente inserido neste universo e com acesso a conteúdos positivos a seu respeito. Esse cenário contribui para que construa uma autoimagem positiva, de modo a influenciar o seu desempenho acadêmico.

As amizades também atuam no ajustamento da criança ao contexto da escola, por propiciar sentimento de segurança e apoio, configurando-se como um suporte para responder às exigências desse contexto (LOPES; MAGALHÃES, 2003). Assim, a amizade faz-se como um importante promotor de resiliência, além de contribuir para atitudes positivas em relação à escola e, conseqüentemente, ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Barreto e Vieira (s.d) “existem competências que, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só desenvolverão no contato com os colegas”, e citam, como exemplo, o sentido de identidade. Isso porque, é na interação com os pares que o sujeito identifica e valida atributos em si, além de desenvolver o sentimento de pertencimento, concorrendo para uma autopercepção positiva. Tal aspecto pôde ser visualizado quando a adolescente Dione (11 anos) disse: *“Meus amigos sempre falam que sou inteligente (...). É, eu gosto de ser inteligente”*.

No caso do indivíduo superdotado, também é importante que ele interaja com outros superdotados, de modo que consiga identificar características que o diferenciam dos pares etários comuns nesta população, no intuito de ver sua identidade superdotada positivamente.

Visto o exposto, constata-se que as amizades são importantes, tanto para a aprendizagem (elaboração conceitual e científica) quanto para a convivência social do sujeito, tendo impacto, deste modo, no bem-estar subjetivo (prevenção de problemas psicossociais) e acarretando sentimento de satisfação para consigo mesmo. Para Souza e Duarte (2013, p.04), a “(...) amizade se correlaciona significativamente com satisfação de vida e afetos positivos e negativos, sendo uma relação inversa com este último e positiva com os dois primeiros”.

Isso pôde ser constatado no caso de Ícaro (14 anos) e Dione (11 anos), sujeitos que, de acordo com os resultados nas escalas aplicadas neste estudo, possuem bom desempenho acadêmico e bem-estar psicológico. Tais resultados corroboram o estudo de França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017), no qual as características pessoais do superdotado, dentre elas suas habilidades sociais, relacionam-se ao bem-estar subjetivo porque possibilitam relações mais satisfatórias e realizações pessoais, o que influenciam diretamente em sua saúde mental. Interessante pontuar que este estudo vai de encontro às concepções de que o superdotado tem dificuldades sociais.

A literatura (LOPES; MAGALHAES; MAURO, 2003; BEE, 2003; SOUZA; DUARTE, 2013) aponta que os padrões relacionais sofrem influências e diferem em cada etapa da vida da pessoa. Assim, enquanto na infância a amizade é pautada pela proximidade física, como brincar e divertir-se juntos, por sua vez, na adolescência, a amizade está relacionada à intimidade, demarcada pelas trocas com o outro, confidências, confiança, disponibilidade, companheirismo e lealdade, isso tanto para manutenção dos vínculos quanto para novos. Nessa fase da vida, a amizade está muito próxima aos vínculos comuns à idade adulta.

Os dados empíricos vêm ao encontro do disposto na literatura quanto ao valor da amizade, percebidos pelas falas dos sujeitos que caracterizam suas relações com amigos com fatores positivos, como confiança e companheirismo.

Tendo em vista os estágios de amizade, descritos por Selman e Schultz (1990) e Sena e Souza (2010), pôde-se observar que os sujeitos superdotados participantes da pesquisa vivenciaram tais estágios precocemente. Isto pôde ser comprovado, por exemplo, no caso de Dione (11 anos) que, com base no relato da adolescente e dos seus pais, desde muito cedo busca por amizades próximas e baseadas em confidências. Esses fatos corroboram os resultados de pesquisa alcançados por Ferreira (2013) de que os superdotados passam por estes estágios mais rapidamente que seus pares etários, posicionando-se em estágios mais avançados que o esperado para sua idade cronológica. Infere-se como explicação para isso, a sensibilidade presente nesta população, como também o seu uso da capacidade de abstração.

Além disso, supersensibilidade indica que as experiências são vividas de forma mais profunda, o que não significa tão somente experiências com mais



curiosidade, prazer sensorial, imaginação e emoção; pressupõe, sobretudo, uma qualidade mais complexa, o que também reverbera na relação com amigos.

A supersensibilidade é uma manifestação do potencial de desenvolvimento, definida pela hereditariedade e com influência direta no modo como o sujeito vivencia o mundo interno e o externo. Ela se expressa em habilidades e preferências especiais, podendo ser notada desde os anos iniciais de vida da pessoa.

Destaca-se que a menção a relacionamentos de amizade conquistados nos primeiros anos de escolaridade e que perduram atualmente, alguns ainda da creche, foi uma postura constante por parte dos sujeitos superdotados deste estudo. Interessante notar que sete dos oito sujeitos (na segunda etapa da pesquisa) relataram que, mesmo não tendo, há bastante tempo, contato físico com tais amigos, por inúmeros motivos, ainda conservam esses relacionamentos com muita estima. Isso permite constatar que esses sujeitos passaram pelos estágios mais rápido que o esperado, como também se infere que os sujeitos valorizam as amizades e possuem a tendência de cuidar de seus relacionamentos. Os superdotados da presente amostra parecem entender e vivenciar a amizade de modo mais profundo que as pessoas de sua idade.

Os sujeitos superdotados foram unânimes em suas narrativas acerca da diferença entre *amigo* e *colega*, o que vem ao encontro dos tipos de amizade, descritos por Fehr (1996) e Souza e Hutz (2008). De acordo com Fehr (ibidem), tal diferenciação é determinada por proximidade e intimidade. Ísis (12 anos), deliberadamente, registrou essa diferença (Figura 18), na qual mostra o distanciamento das pessoas quando colegas e a aproximação quando o caso de amizade:

FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO DE COLEGA E AMIGO POR ÍSIS



FONTE: Sujeito de pesquisa (2018).

Destaca-se as falas dos sujeitos acerca do que representa as palavras amigo e colega:

*Amigo é pessoa próxima que te ajuda e consola. Colega é de oi e tchau. Ícaro (14 anos).*

*Amigo é aquela pessoa próxima. Que você tem afinidade e que gosta. Colega, quem está ao seu redor. Cláudio (14 anos)*

*Amigo é quem nunca te abandona. Ísis (12 anos).*

*Eu acho que as pessoas têm mais colegas do que amigos, porque amigos são pessoas que você convive, mesmo que vocês não se vejam com frequência; já colegas, podem ser pessoas que você vê todo dia, conversa com todo dia, e mesmo assim sente que vocês não são amigos, não têm intimidade de verdade. Nice (14 anos).*

*Amigo é quem não te deixa de lado quando está precisando de alguma coisa. Estélio (11 anos).*

*Colega é uma pessoa com quem você convive, mas você não tem relações fortes o suficiente para chamar de amigo. Amigo é alguém que você já tem mais proximidade. Nice (14 anos).*

As falas dos sujeitos permitem constatar que a amizade para eles tem a ver com proximidade, afinidade, companheirismo. A esse respeito Alves e Emmel (2008) destacam que, enquanto os alunos menores optam por brincar e correr pelo pátio, os sujeitos se organizam em grupos para conversar.

Quando se fala em amizade no universo escolar, o recreio é um tópico recorrente, isso porque ele pode tanto se configurar num momento feliz, no qual o sujeito pode encontrar pessoas que gosta e brincar, quanto num momento de tristeza, por ter que enfrentar a solidão. É uma atividade da escola, a qual todos os alunos, dos anos iniciais aos finais, vivenciam. O recreio tem a ver com descanso e liberdade de escolha.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, o recreio é um momento de conversar, de brincar e de ficar perto dos amigos. Trata-se de um momento feliz porque podem descansar e “tirar aquele peso, aquela tensão, que é estudar” (Himeneu).

O recreio é tido como um espaço entre uma aula e outra ou, também, tempo para que os professores possam descansar, dentre outras funções. Infere-se que esse recurso não é visto como um momento pedagógico, que acaba por se resumir, muitas vezes, em alunos correndo atrás um do outro. Quem sabe seja o caso de repensar a organização deste momento e seus objetivos.

Em estudos sobre a amizade, é comum a análise do binômio popularidade-rejeição, fazendo-se menção tanto ao sujeito rejeitado quanto ao negligenciado. De acordo com Bee (2003), as crianças rejeitadas são aquelas que não são escolhidas para brincar, ao passo que as negligenciadas, são, em alguma medida, queridas pelos colegas, mas raramente são preferidas e não possuem amigos pessoais.

Himeneu (13 anos) pode ser considerado um caso de adolescente negligenciado. Em sala de aula, costuma estar sozinho e com a cabeça para baixo, enquanto que no recreio, tem alguns relacionamentos.

De acordo com Bell (1981, p.14), “[...] a semelhança etária é um dos aspectos mais significativos na escolha das amizades (...)”. Entretanto, não foi o que apareceu na presente pesquisa. Ficou claro que o superdotado busca pelas

amizades etárias, talvez por serem as pessoas mais próximas e que convive todos os dias, ao passo que também procuram por pessoas mais velhas.

A perspectiva da Teoria da Comparação Social, de autoria de Festinger (1954), acredita que os indivíduos optam por pessoas semelhantes quando escolhem amigos. Infere-se que essa possa ser a razão de a tendência dos sujeitos superdotados buscar relacionarem-se com pessoas mais velhas, o que se daria pela semelhança de potencial e condições de discussão de ideais e interesses (ALENCAR, 2007b).

Outro motivo que pode levar o superdotado a procurar por pessoas com o mesmo nível de potencial, além dos interesses e condições de debate, é a questão da identidade. Assim, ao estabelecer interação com pessoas com as mesmas características que as suas, consegue compreender-se, desenvolvendo, assim, a autoaceitação.

Não obstante, observou-se, nesta pesquisa, que interesses e níveis de discussão incomuns para sua idade provocam a percepção e o sentimento de ser diferente por parte dos sujeitos superdotados, conforme relata Cláudio (14 anos):

*Ser superdotado é ser diferente das pessoas a seu redor. Diferente em inteligência e em maturidade.*

Interessante fazer um parêntese e ao mesmo tempo relacionar o sentimento de diferença tão frequente nos superdotados a *Alvin*, personagem principal da ficção científica “A Cidade e as Estrelas”, de Arthur Clarke. Essa história se passa em uma terra milhões de anos à frente do tempo atual, na qual a humanidade está toda concentrada na cidade de Diaspar, último espaço com humanos no universo. A cidade é comandada por um computador central, na qual as pessoas já nascem adultas e programadas para serem felizes dentro de Diaspar e sem jamais procurar o que está fora dela.

Nesse contexto tem-se Alvin, chamado de Único, por ser claramente um superdotado e possuir, em função disso, uma missão diferenciada em relação à disposição das coisas no contexto da história. Ele é diferente dos demais sujeitos de Diaspar, não se contentando com o universo acessado dentro dos limites da cidade. Alvin anseia conhecer o que tem fora da cidade, não se encaixando ao

padrão projetado para a sociedade na qual está inserido e incita maneiras de sair daquele espaço, mesmo que para isso tenha que enfrentar desconfortos.

A estória de Alvin é uma alegoria que permite visualizar o que acontece com o superdotado. Ele está constantemente buscando conhecer o que está existe “fora de Diaspar”; na verdade, trata-se de uma necessidade. Os desconfortos vêm de diferentes modos: o de se submeter a padronização e sofrer por não alcançar novas descobertas; ou, de se permitir “sair da cidade” para desenvolvimento e não ser compreendido pelos parceiros e, geralmente, pela sociedade em geral – que possui uma relação de ambiguidade com a superdotação: ao mesmo tempo em que a venera, a teme (LOOS-SANTANA; SANT’ANA-LOOS; TRANCOSO, 2012).

Diferentemente de Alvin que usou de suas potencialidades para desbravar mundos desconhecidos e buscar levar a cabo sua missão, enfrentando todas as consequências, a consciência de ser diferente dos pares etários pode levar o superdotado a se ver negativamente e suscitar o desejo pela tal “normalidade” (PALUDO, 2013a). Tendo em vista a sensibilidade comum ao superdotado, pode-se inferir os desafios de se vivenciar e entender as emoções dos sujeitos superdotados, dada a grande intensidade a que estão expostos. Esses sentimentos podem configurar uma sensação de diferença, levando o superdotado a se autoperceber como fora da “normalidade”.

Sentir-se diferente em relação à maioria dos colegas pode desencadear sofrimentos socioemocionais, como sentimento de inferioridade, autoestima negativa, isolamento, depressão, culpabilização, entre outros (SERRA, 2005). Tais sentimentos podem levar à negação da identidade superdotada, ainda mais quando o ambiente no qual o sujeito está inserido não valoriza essa condição.

Para Hollingworth (1926), embora os sujeitos superdotados tenham a percepção de serem diferentes em relação aos seus colegas, alguns deles usam de suas capacidades para elaborar estratégias para incluir-se no grupo, como também para ajudar os colegas. É o caso de Ícaro (14 anos), que sempre termina suas atividades rapidamente e depois ajuda os demais alunos nas dúvidas; observou-se, por exemplo, alunos saindo de extremos da sala para pedir que Ícaro explicasse um determinado exercício, já que não havia conseguido entender a explicação do professor. Isso acaba por construir uma relação positiva entre Ícaro e seus colegas.

Tem-se também Dione (11 anos), com um alto nível de empatia, que está sempre intencionalmente voltada a ajudar quem está por perto, seja em uma tarefa de escola, seja por algum problema em casa, entre outros. A propósito, a amostra, de modo geral, mostrou bons resultados na dimensão *empatia* no inventário de habilidades sociais SSRS. Sobre isso, Roeper (2013, p. 156, tradução nossa) defende que "por causa de sua sensibilidade, os superdotados têm a capacidade de empatia global".

A empatia é entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro está a sentir (SINGER, 2010). Na ótica da neurociência, quando se sente empatia, o cérebro ativa uma rede neuronal que recorda experiências dolorosas, suscitando um sofrimento, ao se ver o outro sofrer, que pode transformar-se em estresse. Isso leva a entender a empatia como um sentimento para além da compaixão. Dentro da atividade cerebral da empatia, o estresse vivenciado neste processo pode levar ao esgotamento, a que o autor denomina de *estresse empático*.

A empatia pode ter efeitos benéficos em algumas vezes, como também gerar alguns custos psicológicos e fisiológicos. Friedman *et al* (2007) evidenciam que a empatia promove níveis baixos de inflamação crônica e bem-estar subjetivo. Tendo em vista que empatia exige, muitas vezes, subjugar os próprios sentimentos, os estudos de Appleton *et al* (2013), demonstraram níveis mais altos de inflamação causados pela proteína C-reativa, que está relacionada a supressão emocional, o que poderia conferir um custo à pessoa empática. Neste sentido, é possível compreender Manczak, DeLongis e Chen (2016) quando defendem que a empatia tem um custo.

Infere-se que a sensibilidade e a intensidade, próprias do funcionamento psicológico da pessoa superdotada podem explicar a empatia como característica comum a esse perfil. Não obstante, por afetarem-se mais que as demais pessoas, podem também vivenciar o estresse empático. Esse parece ser o caso de Nice (14 anos), com base em seu relato:

*Durante toda a minha vida procurei entender o ponto de vista das pessoas e ajudar para que elas ficassem bem. Eu (...) já vendi uma coleção para poder ajudar uma pessoa. Porque eu sofro muito quando alguém está com qualquer problema. Eu passei mal quando uma amiga estava mal. [...].*

O extrato da fala de Nice (14 anos) aparenta estar relacionado às suas vivências de amizade. Ela relata sua tentativa de entender o ponto de vista das pessoas e o fato de ter passado mal quando uma amiga não estava bem. Com base na literatura supracitada, pode-se constatar sinais que configuram um estresse empático.

Alves (2012) e Fontenelle *et al* (2009) apresentam a associação entre depressão e ansiedade com o alto nível de empatia, podendo levar sujeitos empáticos a tais sofrimentos em algum momento de suas vidas.

Hoffman (2007) denominou sobrecarga empática o aumento insuportável da angústia de ver o outro sofrer, decorrente de uma alta sensibilidade ao sofrimento do outro que pode levar ao adoecimento pelo excesso de compaixão.

Nice (14 anos) é considerada uma menina muito inteligente, mas com dificuldades de relacionamento, o que na literatura é denominado de assincronismo, que evoca o desajuste. Quando se analisa de modo mais ampliado o seu caso, pode-se verificar o alto nível de sensibilidade que ela apresenta.

Roeper, por sua vez, define superdotação como "uma maior consciência, uma sensibilidade maior e uma maior capacidade de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais" (1982, p. 21, tradução nossa).

Contrariamente ao entendimento de conferir ao superdotado qualidades em relação às características apresentadas por essa condição, têm-se aqueles que atribuem um caráter negativo. Webb *et al* (2007) e Ferreira (2013), por exemplo, relacionam os comportamentos das crianças com potencial acima da média a dificuldades interpessoais.

Esse é o paradigma atual de entendimento acerca do superdotado. Trata-se de um paradigma individualizado, no qual, a partir das características observáveis no comportamento do sujeito, se diz que ele é desadaptado, desajustado ou assincrônico. Há a tendência de se pautar nas listas de *check list*, em detrimento de se entender quem é esse sujeito em suas múltiplas influências, tanto do meio quanto dos fatores do seu desenvolvimento humano.

É preciso entender que a criança superdotada nem sempre age conforme outras crianças da mesma idade cronológica. Devido a sua

precocidade e desenvolvimento acima do que se espera para determinada faixa etária, essa criança pode em um momento levar a cabo discussões profundas e, em instantes, fazer birra por causa de um brinquedo.

Não há problema nenhum no segundo comportamento, visto que é esperado em uma criança. O que acontece é que, no caso do superdotado, parece que se espera que ele sempre tenha uma postura de acordo com sua idade intelectual e, quando não o tem, é classificado como imaturo. Além disso, o sofrimento provocado por questões sociais, como o caso de pessoas que morrem na guerra, e reações de tristeza profunda e lágrimas – decorrentes da característica de sensibilidade – são também interpretados como negativos.

O fato de estas crianças serem diferentes aos pares etários em comportamentos, modo de enxergar a vida e interesses, pode fazer com que não tenham aproximação com outras crianças. Quando isso acontece, diz-se que ela possui dificuldade em ter amigos, e não se pensa na possibilidade de o entorno social, no qual ela está inserida, estar distanciado dela.

Esse cenário, resumidamente, permite constatar do que se trata a ideia do superdotado como assincrônico ou desajustado. A literatura contemporânea da área da superdotação tem reproduzido a concepção clássica de assincronismo, sem problematizar seu conceito, dada como verdade, conforme afirmações a seguir:

[...] é a **carência de sincronização** nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado “normal”, costuma ocorrer em crianças com AH/SD, e pode causar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (FREITAS; PEREZ, 2012, p. 20, grifos nossos).

Assincronia é outro atributo da superdotação (...). Tipicamente alunos superdotados parecem ser **fora de sincronia** com suas habilidades. (LUPART; TOY, 2009, p. 513, tradução e grifos nossos).

Uma criança talentosa enfrenta a realidade com uma inteligência potencial de um adulto, mas percebe e sofre como uma criança de sua idade cronológica. Deste modo, se produz uma **defasagem, a qual constitui o problema vital de estas crianças** (...). Trata-se de uma defasagem, uma lacuna, entre a esfera intelectual e as outras facetas da personalidade. (PANZERI, 2006, p. 50/51, tradução e grifos nossos).

Como características podemos destacar (...) **assincronismo**, ou **carência de sincronização**, que pode acarretar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (PÉREZ, 2014, s/p, grifos nossos).



Silverman (1997, p. 39) apresenta o superdotado como assincrônico, que literalmente significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em sincronia com seus pares, tanto interno quanto externamente.

Se o assincronismo estivesse referindo-se especificamente à particularidade de o superdotado apresentar um desenvolvimento mais avançado em relação aos seus pares etários, até poderia se aceitar, visto que isso é verdadeiro. Além do que, na perspectiva de Dabrowski (1964/2016), essa característica é explicada pela condição biológica, proveniente de uma alta sensibilidade e intensidade.

Contudo, esse cenário é defendido dentro do contexto da vulnerabilidade. Para Silverman (1997, p. 37, tradução nossa), “ser superdotado é ser vulnerável” ou ainda, “desenvolver mais rápido do que outras crianças torna a criança vulnerável”, havendo descompasso no desenvolvimento experienciado pelas crianças superdotadas.

Lupart e Toy (2009), por sua vez, ressaltam que os superdotados mostram maior desequilíbrio entre os aspectos cognitivo, social e emocional; e também uma instabilidade em seus níveis de maturidade. Ao referirem-se a uma desigualdade no desenvolvimento, pela qual as habilidades intelectuais são mais avançadas enquanto que as habilidades motoras, emocionais e sociais, geralmente encontram-se adequadas aos pares de sua idade, os autores demonstram o descompasso que afeta as crianças superdotadas.

Nesta perspectiva, chama-se a atenção para a leitura naturalizante imbuída na ideia de assincronismo, no sentido que se prevê *a priori* que o fato de ser superdotado naturalmente determina que a pessoa manifeste este comportamento (PANZERI, 2006; WINNER, 1998). Trata-se de um paradigma individualizado, no qual a partir das características observáveis no comportamento do sujeito, se diz que ele é desadaptado, desajustado ou assincrônico.

É preciso tomar cuidado para não se apagar a historicidade na constituição do sentido dos conceitos postos cientificamente. Apagar essa historicidade, não problematizar. Destarte, é oportuno destacar as contribuições de Terrassier quando da proposta da ideia de dissincronia, o que despertou o olhar para as necessidades do superdotado; por outro lado, tendo como prisma

a construção histórica do conceito, não se pode continuar a perpetuar e reproduzir o pressuposto que naturaliza o superdotado como desajustado.

Assim como o desenho de um quebra-cabeça, já se sabe de antemão onde se vai chegar. No caso do superdotado, já se parte do pressuposto de que vai apresentar um desajuste, o assincronismo. O que se pretende é chamar atenção para o fato de que, no caso do desenvolvimento do superdotado, esse discurso acabou por legitimar uma concepção sobre o sujeito que estigmatiza e rotula.

Esta maneira de entender o superdotado desumaniza o sujeito, higienizando suas diferenças. Ele é separado em cognição, em emoção e em sociabilidade, gerando a ideia de assincronismo, o que diminui e pré-determina a pessoa, reduzindo os fenômenos sociais a comportamentos individuais próprios da visão dualista de ciência.

Contrário às afirmações de desajuste, os dados da pesquisa mostraram sujeitos com alto desempenho acadêmico (Dione, Linfa, Cláudio, Ísis e Ícaro) e com muitos relacionamentos sociais, inclusive aqueles indicados como assincrônicos por seus professores, como o caso de Ísis. Resultados de investigações de França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017) com crianças superdotadas e crianças não identificadas com este perfil, aquelas com potencial acima da média apresentaram os maiores escores nas escalas de habilidades sociais, o que evidencia que possuem um melhor repertório de comportamentos sociais em comparação com seus pares etários, o que vai ao encontro à tese aqui apresentada.

Cinco dos sete sujeitos alcançaram bons resultados nas relações sociais. Por outro lado, os outros dois sujeitos que mostraram níveis de relacionamentos abaixo do que se espera demarcam uma história difícil. Himeneu (13 anos) teve o início de sua escolarização marcada por grandes dificuldades de aprendizagem, decorrentes de um quadro de dislexia, potencializado pela falta de óculos. Nice (14 anos), a partir do segundo semestre de 2017, passou a apresentar comportamentos sintomáticos de grande desmotivação escolar, depressão e automutilação, depois que vivenciou repetidas decepções com amigos e conteúdos negativos a seu respeito.

Usando do caso de Nice (14 anos), questiona-se o que teria ocorrido para que ela tivesse um comportamento ajustado até o referido período? Tendo

como base o processo de constituição da célula psíquica apresentada pelo STAA, observa-se esta situação pela ótica da interação.

Interessante notar que todos os participantes alcançaram escore positivo na dimensão *empatia*, por exemplo, evidenciando ter condições de se colocar no lugar do outro, corroborando a afirmação de Roeper (2013, p. 156, tradução nossa), aqui já pontuado, de que "por causa de sua sensibilidade, os superdotados têm a capacidade de empatia global".

Além disso, os professores atribuíram aos alunos superdotados o atributo da maturidade, o que vai contra à ideia de que eles são emocionalmente vulneráveis - concepção equivocada. A amostra da pesquisa também se mostrou resiliente – salvo as críticas ao entendimento de reatividade emocional inerente ao instrumento -, o que significa que eles possuem capacidade de enfrentar situações adversas. Os resultados do grupo evidenciam que o assincronismo não tem razão de ser entendido como uma característica individual do superdotado.

Defende-se que a postura de pré-determinar que o superdotado apresentará assincronismo parece desconsiderar o caráter interativo do processo de desenvolvimento da criança com AH/S; na medida em que se diz de antemão o que o sujeito vai apresentar, se nega o resultado da interação entre o sujeito e seu entorno. Não se pode aprioristicamente definir que o fato do sujeito ser superdotado culminará em comportamentos de assincronismo. É preciso considerar-se uma questão relacional. Não é o aspecto cognitivo que provoca problemas de ordem emocional e social. Decorre que a combinação de intensidade emocional e habilidade de ver possibilidades e alternativas, geram problemas se o contexto social é incompetente para responder de maneira adequada às necessidades da criança superdotada (MÖNKS, 2003; DABROWSKI; PIECHOWSKI, 1977).

Constata-se que esse conceito traz implícita a “redução” do sujeito superdotado àquilo que se espera para a determinada faixa etária, obrigando-o a se encaixar aos comportamentos comuns a pares etários, a se ajeitar/amoldar no que se determina ser o “normal”. Quando o ser não se encaixa no padrão esperado, é tido como desajustado, como assincrônico.

Por fim, tendo em vista os resultados alcançados na pesquisa empírica, evidencia-se que o assincronismo não pode ser entendido como uma

particularidade ao sujeito superdotado. Qualquer pessoa, independentemente de suas condições pessoais, está sujeita a esse fenômeno do desenvolvimento. Deste modo, a manifestação do assincronismo não está alocada no sujeito, sendo entendida como fruto da interação deste com e no contexto no qual está inserido.

Observou-se que os sujeitos que desfrutaram de um contorno social saudável, no qual desfrutaram de relações de alteridade, alcançaram bem-estar psicológico e social, o que evidencia o aspecto interacional no fenômeno do assincronismo e não individual, como se atribui ao superdotado.

## CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

*Cada presente contém um perigo.  
Seja qual for o presente que temos, somos obrigados a expressar.  
E se a expressão desse presente é bloqueada, distorcida ou simplesmente permitida a  
languidescer,  
Então o presente gira contra nós, e nós sofremos.*  
**Johnson, 1993**

---

É possível contemplar, ao longo da história, pessoas altamente capazes e criativas que trouxeram significativos feitos para a humanidade. Assim, ainda que se admita a importância dos sujeitos superdotados para a sociedade, nem sempre são valorizados, quando não são depreciados. Os conteúdos depreciativos em torno dos sujeitos com potencial acima da média sempre incomodaram profundamente a pesquisadora, como por exemplo, as afirmações recorrentes de que eles são emocionalmente frágeis e/ou possuem dificuldades em fazer amigos. A prática profissional da autora revela que, muitos deles, se manifestam justamente de forma contrária a tal cenário.

Para além dos discursos populares, o assincronismo como característica da superdotação tem sido repetidamente apresentado na bibliografia da área. Conforme explicitado anteriormente, por assincronismo entende-se a disparidade entre os diferentes aspectos que formam o sujeito, responsáveis pela promoção do desenvolvimento humano, a saber: cognitivo, afetivo-emocional, psicomotor e social. Em termos de exemplo, atribui-se a característica de assincronismo ao indivíduo superdotado quando ele tem condições de construir um argumento de alta qualidade (o que se espera para idades mais avançadas), mas ao mesmo tempo, pode fazer birras por causa de um brinquedo.

Olhando a conduta, é possível dizer que esse indivíduo possui um grande desenvolvimento cognitivo, mas também imaturidade emocional. Não há problema nenhum no segundo comportamento, visto que é comum a uma criança. Acontece que, no caso do superdotado, parece se esperar que ele sempre tenha uma postura de acordo com sua idade intelectual e, quando não a apresenta, é classificado como imaturo. Além disso, o sofrimento provocado

por questões sociais, como uma temática recorrente em pessoas com potencial acima da média, seguido de tristeza profunda, é também interpretado como negativo.

O fato de esses sujeitos serem diferentes dos pares etários em comportamentos, modo de enxergar a vida e interesses, pode fazer com que não tenham aproximação com outras crianças. Quando isso acontece, diz-se que ele possui dificuldade em ter amigos, mas não se pensa na possibilidade de o entorno social no qual ele está inserido, estar distanciado dele. Como é o caso, por exemplo, de crianças superdotadas que acabaram por se acostumar a brincar sozinhas, isso porque foram derrotadas em suas tentativas de relacionarem-se com seus pares, pois não partilhavam dos mesmos interesses.

Os comportamentos comumente lidos como assincrônicos podem se manifestar tanto no domínio individual quanto no externo. O primeiro se perfaz quando se apregoa, por exemplo, que o sujeito é muito desenvolvido cognitivamente, mas apresenta dificuldades emocionais; trata-se da defasagem entre a capacidade intelectual (que evolui rapidamente) e outros aspectos do desenvolvimento, como o emocional e o motor. Também pode se manifestar no nível externo, por exemplo, quando o superdotado apresenta disparidade no desenvolvimento em comparação com seus pares etários. Tratando-se tanto do assincronismo individual quanto do externo, observa-se que é vinculado diretamente à natureza da condição de superdotação. Isto é, o fato de ser superdotado pressupõe que o sujeito seja assincrônico.

Esse cenário – somado ao anseio de se defender que é satisfatório ser superdotado -, incitou a presente investigação. A pesquisa teve como objetivo investigar os processos de interação social de crianças/ adolescentes com AH/S no ambiente escolar, focando-se nas interações entre pares, com vistas a fornecer elementos empíricos para corroborar a revisão do conceito de assincronismo entre os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais nesta população.

A tese defendida nesta pesquisa fundamenta-se no pressuposto de que o ser humano possui constituição interacional, na qual a identidade é construída na inter-relação dos aspectos intra e interpéssicos do indivíduo, de modo que o fenômeno corriqueiramente lido como assincronismo não pode ser imputado, à

*priori*, à natureza da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao sujeito superdotado.

Para levar a cabo a investigação, contou-se com a participação de 23 alunos formalmente identificados com o perfil de altas habilidades/superdotação, matriculados do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, a fim de colher conteúdos para comprovar (ou não) a tese ora defendida.

O conceito de assincronismo traz subjacente a si o binômio “normalidade/anormalidade”. Existe um padrão estabelecido do que é esperado para cada idade, que classifica o que é considerado normal. Quando o sujeito não se enquadra neste padrão (para mais ou para menos), é tido como “anormal”. Esta ideia de média, de norma, remete ao conceito de adequação ao que é estabelecido *a priori* pelos padrões sociais vigentes, uniformizando os comportamentos e padrões de acordo com a expectativa dessa classificação. Nesse caso, o binômio “normalidade/anormalidade” implica numa “redução” do sujeito superdotado àquilo que se normalizou esperar para a faixa etária que ele se encontra, forçando-o a se encaixar em comportamentos comuns e esperados a seus pares etários, àquilo que se classifica como normal. Por conseguinte, implica também apontar o superdotado como desajustado quando não se manifesta dentre dos limites dessa régua normalizadora, isto é, como assincrônico.

Outrossim, muitas vezes, as expectativas dos adultos obrigam as crianças a se encaixarem em padrões sem que esses sejam problematizados. Quando elas não se amoldam, são tidas como desajustadas, sendo culpabilizadas por terem uma capacidade acima da média. Evidentemente (e ainda bem!), nem todas as crianças se adequam a tais padrões. No entanto, isso pode gerar sofrimentos e dificuldades psicossociais aos indivíduos, não como decorrência de sua capacidade acima da média, mas pela ineficiência e insalubridade do ambiente.

Interessante notar, por exemplo, que o ambiente escolar nem sempre responde às necessidades desenvolvimentais do aluno superdotado, o que gera nele uma desmotivação. Esse aluno, com um ritmo de desenvolvimento mais acelerado e com maior acúmulo de informações que seus colegas, não raramente, é visto como inadequado. Ora, o contexto nem sempre consegue compreender e oportunizar o que o aluno superdotado precisa e, em muitos

casos, é taxado como a origem do problema. Frequentemente, suas condutas são julgadas como estando distante dos padrões de normalidade, como inadequadas. Facilmente, nesses casos, ventila-se a ideia de um sujeito assincrônico, sem equilíbrio entre os diferentes aspectos que o constituem. No entanto, o que parece se verificar são as consequências, não as causas. Por isso, entende-se que tal julgamento torna-se, infelizmente, uma visão míope, estigmatizada, da *identidade superdotada*.

A partir desse entendimento, de que não se deve estigmatizar o superdotado, crê-se que parte da literatura que reproduz esse tipo de concepção, pode estar também fomentando uma leitura determinista a respeito do sujeito com AH/S. Ao caracterizá-lo como assincrônico, atribuindo o aparente desajuste dos aspectos do sujeito à sua natureza superdotada, se outorga também a ele questões como imaturidade emocional, dificuldade de interação social, o que desconsidera, ou minimiza em muito, qualquer influência do ambiente no sujeito, assim como o impacto desse contexto na construção das aparentes dificuldades do indivíduo. Trata-se de uma visão centrada estritamente no indivíduo, desconsiderando as múltiplas influências no seu desenvolvimento, o que parece reduzir a relevância da complexidade social e histórica do ser, assim como das diferenças individuais de um sujeito e outro.

Não se parte aqui de uma postura ingênua, que defende que a pessoa superdotada está imune às circunstâncias da vida. Isso é passível de acontecer a qualquer um. Acredita-se que a condição comumente denominada assincronismo pode existir em superdotados; no entanto, a causa dessa condição não pode ser previamente condicionada à *identidade superdotada*. Defende-se aqui ser necessário considerar tal fenômeno a partir de um prisma interacional, contextual, no qual se crê que as manifestações do indivíduo estão sob influência histórica e social, da inter-relação das características individuais do sujeito superdotado com o meio no qual se está inserido. Infere-se que não são os atributos “*per se*” do superdotado que evocam o assincronismo; antes, a ineficiência do contexto de responder e interagir com suas características e suas necessidades.

Conforme defendido acima, manifestações assincrônicas podem acontecer. Sujeitos identificados ou não com o perfil de AH/S podem apresentar



comportamentos e atitudes consideradas “desajustadas”, de acordo, por exemplo, com suas vivências.

Partindo de uma premissa dialética, tem-se um ambiente que influi diretamente no desenvolvimento do sujeito, do mesmo modo que as características do sujeito também estimulam respostas deste ambiente. As idiossincrasias da *identidade superdotada* provocam reações em quem o cerca, visto que nem sempre a família e a escola sabem lidar com suas características, por exemplo. Ao se considerar, a partir de uma perspectiva relacional, que o desenvolvimento de um sujeito é resultado da inter-relação dos aspectos intra e interpessoais de seu ser, não se sustenta, de forma lógica o discurso de que o assincronismo é uma “característica” esperada do indivíduo superdotado. Neste sentido, defende-se que, no processo de desenvolvimento, os domínios cognitivo e afetivo-emocional são interdependentes, superando a clássica secundarização da emoção. Tal premissa impede a reprodução do discurso que apregoa o aspecto cognitivo do superdotado mais desenvolvido que seu aspecto emocional; eles caminham juntos.

O estudo empírico identificou sujeitos com alto desempenho acadêmico (Dione, Linfa, Cláudio, Ísis e Ícaro) e com muitos relacionamentos sociais, inclusive aqueles indicados como assincronizados por seus professores, como é o caso de Ísis. O grupo possui um bom repertório de habilidades sociais, já que a maior parcela (6 de 8) demonstra recursos satisfatórios – dado que contraria a literatura quando afirma que o superdotado possui assincronismo, de que possui dificuldade social. Além disso, os professores imputaram aos alunos superdotados o atributo da maturidade, o que vem de encontro (contra) à ideia de que eles são emocionalmente vulneráveis. A amostra da pesquisa também se mostrou resiliente -, o que significa que eles possuem capacidade de enfrentar situações adversas.

Os resultados do grupo evidenciam que o assincronismo não tem razão de ser entendido como uma característica necessariamente presente no superdotado. Os dois sujeitos que mostraram níveis de relacionamentos abaixo do que se espera demarcam uma história difícil. Himeneu (13 anos) teve o início de sua escolarização marcada por grandes dificuldades de aprendizagem, decorrentes de um quadro de dislexia, potencializado pela falta de óculos, declarando barreiras nos relacionamentos desde pequeno. Nice (14 anos), a

partir do segundo semestre de 2017, passou a apresentar comportamentos sintomáticos de grande desmotivação escolar, depressão e automutilação depois que vivenciou repetidas decepções com amizades e conteúdos negativos a seu respeito. Dito isso, não se nega que a pessoa superdotada possa demonstrar dificuldades nos relacionamentos sociais. O que se questiona é: será que o fato de ser superdotado acarretará, necessariamente, o assincronismo? Os dados empíricos desta pesquisa mostraram que não. A manifestação do assincronismo pode acontecer com pessoas superdotadas, mas não em sua maioria, assim como qualquer outra pessoa está sujeita a ela, independentemente de sua condição.

Neste sentido, a rede de apoio desempenha grande importância no processo de constituição do ser. Ainda que algumas pessoas precisem mais dos recursos dispostos no ambiente e outras menos, tendo em vista que o potencial de desenvolvimento é diferente em cada sujeito, toda pessoa precisa usufruir de um contexto saudável. Isso pôde ser observado no caso de Dione (11 anos), participante da pesquisa que se destaca pela quantidade de relacionamentos no contexto escolar. A investigação da interação familiar identificou que o uso da verdade, do diálogo, a aceitação e a disponibilidade dos pais – condutas típicas de um estilo parental responsivo -, mostram-se como atitudes favoráveis ao desempenho positivo de Dione (11 anos) nas relações sociais e no conjunto de crenças autorreferenciadas saudável.

Assim, o “outro” faz-se indispensável para a formação do sujeito, à medida que o ser em desenvolvimento apropria-se do discurso, do conteúdo disponibilizado no ambiente, concorrendo para a formação de sua identidade. Deste modo, se o indivíduo conta com relações funcionais, tem maiores chances de alcançar uma identidade saudável. Sobre isso, constatou-se que os indivíduos de pesquisa com melhores índices de crenças autorreferenciadas apontaram desfrutar de um bom ambiente social, o que reitera a importância de desse domínio.

Além da família, outro espaço de grande influência no curso de constituição da pessoa é a escola. Neste ambiente existe uma trama de relações sociais de onde provém conteúdos que concorrem para o bem-estar psicológico do sujeito, de modo que a escola não se restringe ao compartilhamento de saberes técnico-científicos. Querendo ou não, os processos cognitivos e afetivos

estão intrincados direta e presencialmente em suas práticas. Assim, o aluno precisa ser visto como um ser inteiro, sendo indispensável criar condições que favoreçam o desenvolvimento socioemocional, como é o caso de se valorizar as relações de amizade e suas influências no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa mostraram o quanto os relacionamentos disponíveis no interior da escola são importantes, em especial as amizades entre pares. Ainda que se relacione amizade à companhia física de alguém, ela vai além. A amizade demarca valor para a evolução bioecológica da criança. Dito isso, verifica-se que amizades são importantes não só para aprendizagem (em seu sentido científico) como também para o convívio social do indivíduo, o que impacta em seu bem-estar subjetivo (no sentido de prevenção de problemas psicossociais) e também fomenta um sentimento de satisfação consigo mesmo.

A amizade também tem a capacidade de promover ou até mesmo inibir o desenvolvimento do indivíduo, visto que processos psicossociais estão intimamente relacionados as relações amistosas. Nesta perspectiva, confirma-se que a escola não se resume ao compartilhamento dos saberes historicamente acumulados, sendo que os relacionamentos sociais e as expressões emocionais dela fomentada, também demarcam a vida do sujeito. Este cenário requer que, de fato, os processos educativos precisam levar em consideração o aluno em sua integralidade.

Importante destacar que, em uma época na qual a escola está sucateada, frequentemente atacada, não se quer apenas tecer críticas e responsabilizá-la por catástrofes. Antes, intui-se evidenciar o potencial de contribuição social desse espaço, por meio de seus processos educativos.

No caso dos alunos superdotados, com base nos dados empíricos, as amizades no contexto da escola concorrem para que o sujeito se insira no grupo e sinta-se aceito, o que contribui para a formação de crenças autorreferenciadas positivas, distanciando-o dos estereótipos de incompetência social. Acredita-se que o contexto social funciona como uma fonte de aprendizagem, tanto de conhecimentos de mundo quanto conhecimentos de si mesmo, demarcando sua identidade.

As relações de amizade são de grande relevância para os superdotados, visto que a falta delas impacta a vida desses sujeitos, fazendo com que se sintam desprezados e fragilizados. Isso impulsiona sentimentos de desprezo,

inferioridade, assim como aproximam o sujeito de manifestar autoestima negativa, isolamento, culpa, incredulidade em sua inteligência, entre outros. Vale ressaltar que não é o simples fato de ser um sujeito superdotado que tais consequências são desenvolvidas, mas a falta de um contexto que responda e compreenda as demandas desse indivíduo. O que se faz ainda mais importante na adolescência, dado período que o sujeito precisa se auto afirmar e sentir-se parte do mundo. É neste sentido que as amizades concorrem para o desenvolvimento e manifestação das condições emocionais e sociais do indivíduo.

Ainda que as amizades com pares etários sejam de grande valor para o superdotado, defende-se que ele precisa ter acesso a pares de potencial. O superdotado pode partir em busca desses pares de potencial por interesses e condições para discussão, mas também por conta da identidade. A interação com pessoas com características semelhantes permite ao sujeito superdotado compreender-se, fomentando a auto aceitação.

O explanado até aqui permite constatar que, de fato, o desenvolvimento humano se dá na interação dos aspectos individuais do ser *com* e *no* ambiente no qual está inserido. Com base nos pressupostos do STAA, observa-se que o conteúdo disponibilizado ao indivíduo, proveniente das figuras importantes para ele, atua no sentido de legitimar (ou não) o que ele pensa sobre si mesmo. Essa interação contribui para a regulação, isto é, a *modulação*, do comportamento do indivíduo. Isso quer dizer que a cada situação enfrentada, o sujeito vivencia um processo de subjetivação que propicia a (re)criação de recursos psicológicos, que são armazenados ao longo da vida no *self* (*Dimensão Recursiva*). Tais recursos sustentam a identidade da pessoa (*Dimensão Configurativa*), sendo influenciados pela alteridade (*Dimensão Moduladora*). Ao passo que a autopercepção (*dimensões configurativa e recursiva*) influencia na capacidade de resiliência, pois se o indivíduo se sentir confiante, tenderá a se lançar a enfrentar situações conflituosas.

O superdotado possui um modo e um nível de funcionamento diferentes em relação a seus pares etários, o que quer dizer que suas necessidades também são diferentes. Deste modo, emerge a relevância de a família, professores e outros agentes, olharem com responsividade para as diferenças individuais das crianças superdotadas; além de revitalizar o processo

educacional, reconhecendo as necessidades específicas e apoiando as diferenças no desenvolvimento das crianças.

Não se pode deixar de mencionar os espaços que ofertam atendimento ao superdotado, como a sala de recursos. Haja vista que o direito desse sujeito está garantido no plano de implantação por uma política estruturada em âmbito nacional, e também no plano de implementação por serviços de apoio ao atendimento educacional especializado, considera-se fundamental analisar as práticas existentes. A pesquisa empírica coletou dados que evidenciaram uma maneira reducionista de se considerar o superdotado, por exemplo, quando uma professora classificou a aluna Ísis (12 anos) como assíncrona simplesmente pelo fato de ela ser diagnosticada com o transtorno específico da aprendizagem caracterizado pela dificuldade de leitura (dislexia), quando a referida aluna não mostra nenhum comportamento que a faz ser classificada com tal condição, sendo que nem mesmo a escola regular a observa de tal modo.

Com isso, infere-se sobre a existência de lacunas na formação dos profissionais como também em sua atuação com o superdotado. É preciso se ponderar sobre a qualidade do atendimento disponibilizado para o aluno superdotado, pois a existência de um serviço destinado para ele, não significa que, de fato, suas necessidades estão sendo supridas. Também se faz necessário repensar os paradigmas da formação docente inicial e continuada, porquanto parecem estar reproduzindo uma lógica determinista sobre o desenvolvimento do sujeito com potencial acima da média.

Acredita-se que o superdotado é vítima do conhecimento ainda preambular acerca do universo deste sujeito. Características presentes em seu perfil, como a sensibilidade, não são totalmente compreensíveis, o que acarreta interpretações equivocadas acerca desse sujeito. Ser sensível, frequentemente, encarado como um atributo ruim e relacionado com vulnerabilidade ou até mesmo fraqueza. Refutando tais impressões, defende-se que a sensibilidade é um sentimento sofisticado. O indivíduo sensível, perante um mundo repleto de perplexidades e dificuldades impostas a diversas pessoas, é afetado pela dor do próximo, além de perceber o ambiente de maneira mais intensa. Essa condição, de maior profundidade, não pode ser meramente taxada de vulnerabilidade ou fragilidade.

Os superdotados são caracterizados como pessoas com *supersensibilidade*, o que os propicia vivenciar o mundo de modo mais intensificado, precocemente e, por sua condição cognitiva, retira mais informações e estímulos do ambiente do mesmo modo que oferece respostas e soluções em maior quantidade e qualidade que os demais.

A supersensibilidade, enquanto característica dos indivíduos com AH/S, é apresentada como um funcionamento psíquico diferenciado, de modo que se esses sujeitos tiverem necessidades não-supridas, isso pode implicar em prejuízos no desenvolvimento deles. Nice (14 anos), dentro de uma perspectiva tradicional, possivelmente seria percebida como desajustada, no entanto, o que se verifica é uma alta sensibilidade. Tanto a intensidade quanto a sensibilidade no perfil de Nice (14 anos) são elementos que podem explicar (ou fomentar) uma necessidade de maior profundidade em seus relacionamentos. Diante disso, tem-se um dilema: estaria o problema no fato de Nice (14 anos) não acreditar em relações superficiais ou o problema estaria no sujeito que a classifica como desajustada pelo fato de Nice (14 anos) ter poucos amigos?

Ademais, supersensibilidades nem sempre possuem aceitação nos círculos sociais, visto que podem sofrer interpretações negativas como imaturidade emocional, hiperatividade, ansiedade, entre outros. Tais impressões podem contribuir para piorar o cenário enfrentado pelo superdotado, não por sua condição, mas devido ao ambiente social no qual ele está inserido. O superdotado, por ter seu comportamento taxado como incomum, pode ser lido como exagerado ou inadequado. Isso dificulta sua autoaceitação e, a falta dessa, podem impactá-lo, de modo a desenvolver uma autoimagem negativa. Por conta disso, indivíduos que apresentam sensibilidade e intensidade emocional podem esforçar-se para escondê-las, sufocá-las, para não serem percebidos de maneira diferente em seus grupos sociais e assim mitigar algum sofrimento, exposição, incompreensão sobre sua condição.

Tendo em vista o cenário apresentado, confirma-se a tese de que o assincronismo não é uma particularidade do superdotado, visto que a grande maioria dos sujeitos entrevistados demonstraram um desenvolvimento saudável. Assim pode-se superar a maneira naturalizante, os ditos “problemas” do superdotado, pautado somente em suas condutas. Com base nos casos de Himeneu e Nice, por exemplo, pode-se constatar que os padrões de interação

vivenciados pelo indivíduo superdotado possuem influência na construção e na manifestação de comportamentos considerados assíncronicos. Considerando uma perspectiva interacional de constituição humana e, a partir de uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento psicológico do superdotado, constata-se que, definitivamente, não podem ser dados como socialmente ineptos ou emocionalmente imaturos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o fenômeno nomeado assincronismo, comumente associado à condição de superdotação, é de causa interacional e de natureza multifatorial. Constatou-se que o assincronismo está relacionado à qualidade das interações disponíveis ao sujeito. Assim, acredita-se que no caso da manifestação de comportamentos classificados como assincronismo, não se pode transferir sua origem estritamente para o indivíduo, devendo-se levar em consideração o que se tem disponibilizado para o sujeito.

O que é denominado desajuste cognitivo-emocional não pode mais ser tido como alocado no sujeito, em sua identidade superdotada, mas com origem na interação deste sujeito (com suas particularidades) com o ambiente no qual está inserido. A ineficiência do contexto social de atender as necessidades cognitivas, emocionais e sociais do superdotado pode contribuir significativamente para a manifestação do assincronismo. Não se trata, tão pouco, de culpabilizar o contexto social. Trata-se de deslocar a origem do fenômeno para a interação, como se tem apontado ao longo do texto.

O conceito de assíncronico de origem interacional se dá com base nos pressupostos do STAA, o que permite constatar que o desenvolvimento da pessoa acontece num processo que abarca, necessariamente, aspectos internos em coexistência com aspectos externos ao sujeito. É nessa inter-relação que se tem a expressão do sujeito e, do assincronismo – se for o caso –, consequentemente.

Neste sentido, a qualidade das interações do superdotado com pares atua no sentido de promover ou proteger do assincronismo. Os dados coletados evidenciaram que sujeitos com amigos no contexto escolar tendem a apresentar um desenvolvimento saudável (crenças autorreferenciadas positivas, relacionamentos sociais saudáveis e sucesso acadêmico).

Como limites desta pesquisa elenca-se o reduzido número de sujeitos (o que não permite tomar os resultados como universais) e a adoção de

instrumentos de autorrelato, sendo, portanto, suscetíveis à percepção equivocada do sujeito ou a desejabilidade social. Tendo essa questão em vista, empregou-se diferentes instrumentos, em caráter quanti e qualitativo, como o uso de imagens e avaliação externa pelo professor, na intenção de minimizar o possível efeito. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra, a investigação das práticas parentais em sujeitos classificados comumente como assíncronicos e o aprofundamento das questões de supersensibilidade em superdotados.

Acredita-se que os resultados alcançados representam contribuições acadêmico-científicas para melhor compreensão do universo da pessoa superdotada. Os dados construídos permitiram a revisão da ideia de assincronismo associado ao superdotado, superando a visão determinista frequentemente atribuída a ele. Isto posto, evidencia-se a relevância dos processos de interação social de crianças e adolescentes com AH/S.

Não obstante, espera-se contribuir para a renovação do modo como se concebe o superdotado, superando a maneira de vê-lo como naturalmente desajustado, visão que desumaniza e higieniza as diferenças do sujeito. Assim, deseja-se que se assegure o direito à tais diferenças, com respeito às suas individualidades e provimento de suas necessidades. Com isso, anela-se a superação do paradigma dominante e hegemônico que confere ao indivíduo um caráter inerte, à medida que desconsidera, verdadeiramente, os efeitos de sua atuação no mundo. E, por fim, espera-se que esta pesquisa científica se faça como um instrumento para que as pessoas superdotadas sejam felizes, que deve ser a expressão máxima de toda ação no contexto da ciência.



Gente, chegou a hora de ir embora. Foi muito bom estar com vocês. A história do João ainda tem muitos capítulos pela frente, ainda mais agora que a toda a escola conhece quem realmente ele é: João Feijão, o superdotado amigo!



João feijão é um menino muito legal. Agora, todos da turma gostam muito dele e as professoras até dizem “onde está aquele menino que não conseguia ter amigos?!”.

Eu respondo: “Profe”, não é que ele não conseguia ter amigos, a gente é que não o entendia!

Agora já sabemos o quanto é legal ser amigo do João Feijão. Juntos, temos “altas” aventuras!



## REFERÊNCIAS

ACKERMAN, C. M.; MILLER, N. B. Appendix A - Overexcitability questionnaire - short form (OEQ Short Form). In: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. (Ed.). **Living with intensity**. Scottsdale: Great Potential Press, 2009.

ADINOLFI, V. T. S. Discurso científico, poder e verdade. **Revista Aulas**: dossiê Foucault, São Paulo, n. 3, p. 01-18, dez/2006 a mar/2007, 2007. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/download/1940/1401](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/download/1940/1401)>. Acesso em: 07 nov. 2015.

ALENCAR, E. M. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 151-162.

\_\_\_\_\_. Características sócioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e educação de superdotados**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994. p. 104-124.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2<sup>nd</sup> ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai., 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ALVES, S. M. **A relação entre capacidade empáticas, depressão e ansiedade em jovens**, 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6920/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ALVES, H. C.; EMMEL, M. L. G. Abordagem bioecológica e narrativas orais: um estudo com crianças vitimizadas. **Revista Paidéia**, v. 8, n. 39, p. 85-100, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a09.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2017.

APPLETON, A. A. *et al.* Divergent associations of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies with inflammation. **Health Psychology**, n. 32, p. 748–756, jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/a0030068>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ARANHA, M. L. A. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a04.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ARGYLE, M. **The psychology of happiness**. New York: Taylor e Francis, 2001.

BANDEIRA, M. *et al.* Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 271-282, abr./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200016)>. Acesso em: 18 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, *lôcus* de controle e auto-estima em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-121, abr./jun. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2005000200001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000200001)>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, R. J. **Tradução e validação da escala de resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury**, 135 f. Dissertação

(Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp097381.pdf> >. Acesso em: 10 nov. 2015.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Educ. Especial**, Marília, v.17, n.3, p. 413-426, set./dez., 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300005>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BARRETO, A.; VIEIRA, C. **A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico**. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Infância%20e%20Inclusão/A%20criança%20diferente%20vista%20pelos%20seus%20pares.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BAUM, S. OWEN, S. V. **To be gifted and learning disabled**. Mansfield, CT: Creative Learning Press, 2004.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BELL, R. **Worlds of friendship**. Beverly Hills: Sage, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. Editora Isis: São Paulo, 2010.

BRASIL. \_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**, Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Brasília, 2010. Disponível em:<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_nacionais\\_atencao\\_saude\\_adolescentes\\_jovens\\_promocao\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, jan. 2008. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2017.

BRAGOTTO, D. Inovação existencial: entre adversidades e oportunidades criativas. In: GIGLIO, Z. G.; WESCHLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009. P. 71-83.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BURNS, D. **Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final**. Trad. Danielle L. de Araújo e Luiane D. Amaral. Rev. Angela M. R. Virgolim. Curitiba, Juruá: 2014.

BUENO, J. M. H. **Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças**. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6932606611633978.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CACIOPPO, J. T.; DECETY, J. An introduction to social neuroscience. In: CACIOPPO, J. T.; DECETY, J. **The Handbook of Social Neuroscience**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 3-8.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R.; PEREIRA, V. L. Modelo de enriquecimento escolar. In: FLEITH, D. de S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, vol. 2, Brasília, 2007. p. 55-81.

CAMPOS, D. M. S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. 47ª. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* Autoconceito e imagem corporal em crianças obesas. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 131-139, abr. 2005.

CARVALHO, J. M. de.; NERING, E. M.; PASSOS, M. Y. As relações de poder no discurso de divulgação científica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31, 2008, Natal. **Anais...** São Paulo: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0668-2.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

CASSIDY, K. W. *et al.* Theory of mind concepts in children's literature. **Applied Psycholinguistics**, v. 19, p. 463-470, jul. 1998. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/theory-of-mind-concepts-in-childrens-literature/F75E39271FF367276B6140EAEA19BB1A>> . Acesso em: 05 jan. 2018.

CEDARO, J. J.; NASCIMENTO, J. P. G. do. Dor e gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. **Psicologia (USP)**, São Paulo, v. 2, n. 24, p. 203-223, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v24n2/v24n2a02.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CEBULSKI, M. C. **Um diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano. 460 fls. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COLAÇO, V. F. R. Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 17, p. 333-340, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3>>. Acesso em: 13 out. 2017.

COLEMAN, L. J.; CROSS, T. L. Is being gifted a social handicap? **Journal for the Education of the Gifted**, v. 11, n. 4, p. 41-56, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, M. N. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Ed.). **A significação dos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Boston: Little Brown, 1964/2016.

\_\_\_\_\_. **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf, 1972.

DABROWSKI, K.; PIECHOWSKI, M. M. **Theory of levels of emotional development**. New York: Dabor Science Publications, 1977.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>>. Acesso em: 12 out. 2017.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. Embracing intensity: overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (orgs.). **Living with intensity**: emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Arizona: Great Potential Press, 2009a. p. 3-29.

\_\_\_\_\_. Dabrowski's Levels and the process of development. In: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (orgs.). **Living with intensity**: emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Arizona: Great Potential Press, 2009b. p. 19-30.

DANIELS, S.; MECKSTROTH, E. Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children. In: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (Ed.). **Living with intensity**: understanding the sensitivity, excitability, and the emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2009. p. 33-56

PIECHOWSKI, M. M. **Living with intensity**. Arizona: Great Potential Press, 2009. p. 33-56.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. 3ª ed. Allyn and Bacon: MA, 1994.

DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Eds.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-127.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de crianças - IMHSC**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência *versus* dificuldade. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722002000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100009)>. Acesso em: 12 out. 2017.

DEVLIN, K. **O gene da matemática**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

DIAEE/SME. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Altas habilidades/superdotação. **Portal da Informação**, Curitiba, 2017. Disponível em: < <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/altas-habilidadessuperdotacao/4537>> Acesso em: 03 dez. 2017.



DOURADO, I. C. P; PRANDINI, R. C. A. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T2071149960279.doc>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Edições Melhoramentos: São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

EISENBERG, N. *et al*. The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. **Children Development**, v. 62, n. 6, p. 1393-1408, dez. 1991. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed786723/1> > Acesso em: 05 dez. 2017.

ELALI, G. A. Psicologia e arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. **Revista Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, p. 349-362, 1997. Dossiê Psicologia Ambiental. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a09v02n2.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2017.

EMMEL, M. L. G. O pátio da escola: espaço de socialização. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10, p. 45-62, fev./ago. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n10-11/04.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2016.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

FALKEMBAC, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto** Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

FEHR, B. **Friendship processes**. London: Sage, 1996.

FEITOSA, F. B. **Habilidades sociais e desempenho acadêmico: processos cognitivos como moderadores e mediadores**. 272f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <

[file:///C:/Users/karin/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Tese\\_Doutorado\\_Enviada\\_BCO.pdf](file:///C:/Users/karin/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Tese_Doutorado_Enviada_BCO.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

FERREIRA, A. C. S. B. **Crianças sobredotadas**: representações sobre as relações com os pares etários e em características. 151f. Pós-Graduação em Educação Especial: domínio cognitivo e motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: <<  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/1265/1/PG-EE\\_2013Ana%20ClaraFerreira.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/1265/1/PG-EE_2013Ana%20ClaraFerreira.pdf) >. Acesso em: 27 out. 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FESTINGER, L. **A theory of social comparison processes**. Human Relations, v. 7, n. 2, p. 117 – 140, 1954. Disponível em: <  
<https://www.human-science.org/docs/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FRIEDMAN E. M. *et al.* Plasma interleukin-6 and soluble IL-6 receptors are associated with psychological well-being in aging women. **Health Psychology**, v. 26, n. 3, p.305–313, 2007. Disponível em : <  
<http://aging.wisc.edu/pdfs/14.pdf>>. Acesso em : 09 jan. 2018.

FONTENELLE, L. F. *et al.* Empathy and symptoms dimensions of patients with obsessive-compulsive disorder. **Journal of Psychiatric Research**, n. 43, p. 455 – 463, jan. 2009. Disponível em: <  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395608001209>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados**: uma nova perspectiva de análise. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 23<sup>a</sup> ed. Edições Graal: Rio de Janeiro, 2004.

FRANÇA-FREITAS; M. L.; DEL-PRETTE, A.; DEL-PRETTE, Z. A. Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. **Psico-USF**,

v. 22, n. 1, p. 01-12, jan./abr. 2017. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401050855002>>. Acesso em: 13 out. 2017.

FREEMAN, J. Families, the essential context for gifts and talents. In: HELLER, K. A.; MONKS, F.J.; STERNBERG, R; SUBOTNIK, R. (Ed.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press, 2000. p. 573-585.

FREEMAN, J., GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Colômbia, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em:  
<<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/2144/2102>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. In: FLEITH, D. de S. (Ed.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v 3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61-73.

GARCIA, A. Amizade na infância: um estudo empírico. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 1, p. 25-34, jan./jun., 2008. Disponível em:  
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a04.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 285-294, 2005. Disponível em:  
< <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/4787/3676>>. Acesso em: 12 out. 2017.

GARDNER, H. A nova ciência da mente. São Paulo: EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, J. V. Família e socialização. **Psicologia (USP)**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 93-105, 1992. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a10v3n12.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

GROTBERG, E. H., Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S (Ed.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2000.

GUILFORD, J.P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

GÜENTHER, H.; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. Q. A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. In: PINHEIRO, Q.; GÜENTHER, H. (Ed.). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2008. p. 369-396.

HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychobiology**, n. 44, n. 2, p. 120-126, 1989.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development**: implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2007.

HOLLINGWORTH, L. S. **What we know about the early selection and training of leaders**. Teachers College Record, v. 40, p. 575-592, 1942a.

\_\_\_\_\_. **Children above 180 IQ Stanford-Binet**: origin and development. New York: World Book Company, 1942b. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/cache/epub/47403/pg47403-images.html>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Gifted children**: their nature and nurture. New York: Macmillan, 1926.

HARTER, N. **Manual for the self-perception profile for children**. Manuscrito não publicado, University of Denver, Colorado, 1995.

HUSSERL, E. **Idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1989.

IPARDES/PR. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento econômico e social**. Caderno estatístico – Município de Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=80000>>. Acesso em: 09 out. 2017.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. O desempenho escolar e o autoconceito no contexto escolar da progressão continuada. In: Marturano, E. M; Linhares, M. B. M; Loureiro, S. R. (Ed.). **Vulnerabilidade e proteção**: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 137-156.

JELINEK, K. R. A prática discursiva das altas habilidades em matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 193-214, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2013000100010>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

KLOEPPEL, A. J. **Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado?”**: uma análise psicológica das interações no ambiente escolar. 184 fls. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KOPPITZ, E. M. **El dibujo de la figura humana en los niños**. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe, 1984.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Ed.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família**: uma Path-analysis. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LOOS-SANT'ANA, H. **Atitude e desempenho em matemática, autorreferências e família: articulações entre aspectos cognitivos, afetivoemocionais e interacionais no desenvolvimento humano.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas/OmniScriptum, 2017.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Ed.) **Educação e Alteridade.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 149-164.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; TRANCOSO, B. S. O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Ed.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012, p. 181-206.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada.** Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação Integral...? Cuidado com a Entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Ed.). **A educação integral e integrada na universidade federal do Paraná.** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LOPES, L. W. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; MAURO, P. I. Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 88-97., dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2016.

LÓPEZ, J. F. G. **Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial.** Salamanca: Amarú, 1991.

LUCAS, E. R. O.; CALDIN, C. F.; SILVA, P. V. P. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11, n. 3, P. 398-415, set./dez. 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362006000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362006000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 nov. 2015.

LUNA, M. D. *et al.* **Das dicotomias teóricas às práticas desarmônicas**: a agregação e a integralidade dos fenômenos humanos são irrelevantes na psicologia? *PsicoDom*, Curitiba, v. 11, p. 10-26, 2013.

LUPART, J. L.; TOY, R. E. Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In: SHAVININA, L. V. (org.). **International Handbook on Giftedness**. Springer: Canada, 2009. p.507-525.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, C. A. B. A família na Amazônia: desafios para a Assistência Social. **Revista de Serviço Social**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 122-137, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.pia.ufpa.br/Arquivos/Familia.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MACKINSTOSH, D. **Tadeu Bartolomeu é novo na escola**. São Paulo: Caramelo, 2012.

MANCZAK, E. M.; DeLONGIS, A.; CHEN, E. Does empathy have a cost? Diverging psychological and physiological effects within families. **Health Psychology**, v. 35, n. 3, set., s.p. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26348495>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVA, 2, São Paulo. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004, p. 01-10. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MARCH, J. S. **Anxiety disorders in children and adolescents**. New York: Guilford Press, 1995.

MARTIN-BARÓ, I. **Acción y ideología**: Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editore, 1992.

MASSOLA, G. M.; SILVARES, E. F. M. Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 303-309, 1997.

MATE, Y. B. **Inteligencia y algunos factores de personalidad em superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.

\_\_\_\_\_. La identificación y el diagnóstico del niño superdotado. In: MATE, Y. B. (Ed.) **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú, 2000. p. 67-74.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. **Emotional development and emotional intelligence: educational implications**. New York: Basics Books, 1997. p. 3-34.

MECKSTROTH, E. A. The asynchrony of overexcitabilities: advice for parents and teachers. NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Ed). **Off the charts: asynchrony and the gifted child**. Royal Fireworks Press: New York, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Brasileira [online]**, 2016. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, Psicologia Positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S. H. (org.). **A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-108.

MÖNKS, F. J. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação ótima. In: **Agora IX: Modelos alternativos de formação**. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop). Luxemburgo: Serviço das Publicações das Comunidades Europeias, 2003. p. 39-54. Disponível em: < [https://www.oei.es/historico/etp/modelos\\_altenativos\\_formacion\\_cedefop\\_portuges.pdf](https://www.oei.es/historico/etp/modelos_altenativos_formacion_cedefop_portuges.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In: MATE, Y. B. (Ed.). **Intervencion e investigation psicoeducativas en alumnos superdotados**. 2ª. ed. Salamanca: Amaru Ediciones, 2000. p. 147-151.



MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a10.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

NEIHART, M. Gifted children and depression. NEIHART, M. *et al.* **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Texas: Prufrock Press, 2002. p. 19-30.

NERI, A. L.; PELLONI, A. C. **Estudo exploratório das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola**. Campinas: UNICAMP, 1996. Relatório científico.

NOVAES, M. H. O que são altas habilidades? SEMINÁRIO NACIONAL DE INTELIGÊNCIA: PATRIMÔNIO SOCIAL, 11, Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Associação Brasileira para Superdotados: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. N. **Pensando Sobre Si Mesmos**: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

OLIVEIRA, F. L. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Revista Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 133-143, mai./ago, 2015. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.2.03/4787](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.2.03/4787)>. Acesso em: 08 out. 2017.

OLIVEIRA, T. A. de. **Automutilação do corpo entre adolescentes**: um sintoma social ou alerta de transtorno mental? 20 f. Monografia (Especialização em Saúde Mental e Atenção Básica), Escola de Medicina e Saúde Pública, Bahiana, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www7.bahiana.edu.br/jspui/handle/bahiana/326>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

OLIVEIRA, J. C. de.; BARBOSA, A. J. G. Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117-134, 2014. Disponível em: <[pepsic.bvsalud.org/pdf.arbp/v66n1/10.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf.arbp/v66n1/10.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. A. de; NAKANO, T. de C. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 467-479, dez. 2011. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n2/PDF/v19n2a10.pdf>  
Acesso em: 15 out. 2017.

OUROFINO, V. T. A. T. de.; GUIMARAES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: v. 1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-52.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. 242p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação**. [online] Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação. ConBraSD, v. 1, n.1, P. 87-94, 2013b. Disponível em: <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=102>> Acesso em: 28/07/2015.

\_\_\_\_\_. **Método de enriquecimento escolar na educação de alunos alto habilidosos/superdotados**. 113f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2009.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Altas habilidades/Superdotação**: identidade e resiliência. Biblioteca Juruá de Pesquisas em Afetividade Ampliada. Curitiba: Juruá, 2014.

\_\_\_\_\_. A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. **PsicoDom**, Curitiba, dez., s.p., 2013c. Disponível em: <[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/arquivos/pdf/PSICODOM\\_artigo\\_05.pdf](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/arquivos/pdf/PSICODOM_artigo_05.pdf)>. Acesso em: 17/07/2016.

PALUDO, K. I.; VIRGOLIM, A. M. R. O papel das crenças autorreferenciadas na constituição da identidade da pessoa superdotada. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE,

2017, Curitiba. **Anais... Curitiba:** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. p. 10956 – 10969.

PAN, M. A. G. S. **Infância, discurso e subjetividade:** uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. 332f. Pós-Graduação em Letras (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná, dez, 2003. Disponível em: <  
[http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/6022/tese\\_mirian.p?sequence=1](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/6022/tese_mirian.p?sequence=1)>. Acesso em: set. 2015.

PANZERI, M. V. **El universo de los superdotados, talentosos y creativos.** Ciudad del Leste: Nueva Librería, 2006.

\_\_\_\_\_. **Altas capacidades intelectuales y creativas:** detección e identificación. Un abordaje para el profesorado y los profesionales de la educación y la salud. Nueva Librería: Buenos Aires, 2012a.

PARANHOS, R. *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 384–411, mai./ago. 2016. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000200384](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200384)>. Acesso em: 08 out. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <  
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/26622/1/000405524-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir. **Revista Psicologia em Pediatria**, v. 50, n. 1, p. 40–48, jan. 2014. Disponível em: <  
[http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=5671](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5671)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PESCE, R. P. *et al.* Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-143, mai./ago. 2004. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, out./dez. 2015.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIECHOWSKI, M. M. The concept of developmental potential. **Roeper Review**, n. 8, p. 190-19, 1986.

\_\_\_\_\_. Piechowski, M. M. Appendix B – overexcitability questionnaire revised (OEQRev). In Daniels, S.; Piechowski, M. (Ed.). **Living with intensity**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press: 2009. p. 269-270.

\_\_\_\_\_. Emotional Giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997. p. 366-381.

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. Pier-Harris Children's Self-Concept Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; MRIGHTSMAN, L. **Measures of personality and social psychological attitudes**. California: Academic Press, 1984.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>>. Acesso em: 09 set. 2017.

PINO, A. S. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Ed). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. cap. 4.

PRADOS, J. S. F. **Sociologia de los grupos**: sociometría y dinámica de grupos. Universidad de Almería, 1999.

REIS, A. P. P. Z. dos.; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a13.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: A. M.R.; KÖNKIEWITZ, E. C. (Ed.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

\_\_\_\_\_. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, set./dez., 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14285>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. **Gifted Child Quarterly**, Canada, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

\_\_\_\_\_. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON J. E. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 1, p. 33-58, 2002. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/expandgt/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. **Roeper Review**, 11, p. 18-25, out. 1988. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/247527780\\_A\\_decade\\_of\\_dialogue\\_on\\_the\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness](https://www.researchgate.net/publication/247527780_A_decade_of_dialogue_on_the_Three-Ring_Conception_of_Giftedness)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. The triad/revolving door system: a research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (orgs.). **The triad reader**. Creative Learning Press: Mansfield Center, 1986. p. 32-40.

RENZULLI, J.; GAESSER, A. H. A multi criteria system for the identification of high achieving and creative/productive giftedness. **Revista de Educación, Madrid**, abr. 2015. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/282284869\\_A\\_Multi\\_Criteria\\_System\\_for\\_the\\_Identification\\_of\\_High\\_Achieving\\_and\\_CreativeProductive\\_Giftedness](https://www.researchgate.net/publication/282284869_A_Multi_Criteria_System_for_the_Identification_of_High_Achieving_and_CreativeProductive_Giftedness)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

RENZULLI, J.; REIS, S. M. Creative Productivity. In: KERR, B. (Ed.). **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent**, Washington, v. 1, p. 194-197, 1977.

RIMM, S. Peer Pressures and social acceptance of gifted students. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. 13-18.

ROBINSON, N. M. Introduction. In: NEIHART, M. *et al.* **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington: Prufrock Press, 2002. p. XI.

RODRIGUES, A. C. T. Dissincronia ou Dessincronia? **Sociedade Brasileira de Cardiologia**, v. 28, n. 1, p. 57-58, 2015. Disponível em: <<http://departamentos.cardiol.br/dic/publicacoes/revistadic/revista/2015/portugues/Revista01/10-ponto-dissincronia.pdf>>. Acesso em: 29/09/2015.

RODRIGUES, H. W.; GRUBBA, L. S. Bachelard e os obstáculos epistemológicos à pesquisa científica do direito. **Sequência**, Florianópolis, n. 64, p. 307-333, jul. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p307>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

ROEPER, A. How the gifted cope with their emotions. **Roeper Review**, v. 5, p. 21-24, 1982. Disponível em: <<http://www.positivedisintegration.com/Roeper1982.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Asynchrony and sensitivity. NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Ed). **Off the charts: asynchrony and the gifted child**. Royal Fireworks Press: New York, 2013. p. 146-157.

ROSENBERG, M. Rosenberg self-esteem scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (Ed.). **Measures of personality and social psychological attitudes**. California: Academic Press, 1991.

RUTTER, M. psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2<sup>nd</sup>. ed. Ibipex: Curitiba, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**: a questão do assincronismo. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, L; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade**: o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia. 264 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, p. 9-26, dez. 2013a. Disponível em: <<[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)>> Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica - Parte I (acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, n. 12, p. 27-43, dez. 2013b. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php) Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, p. 44-62, dez. 2013c. Disponível em: <<[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)>>. Acesso em: 29 jul. 2016.



\_\_\_\_\_. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, p. 63-82, dez. 2013d. Disponível em: <[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um novo elogio da loucura**: superdotação, inteligência e Afetividade Ampliada. Curitiba, (no prelo).

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 395-403, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n3/v15n3a12.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SEKOWSKI, A. Self-esteem and achievements of gifted students. **Gifted Education International**, 10, p. 65- 70. 1995.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. New York: Aldine De Gruyter. 1990.

SENA, S. S.; SOUZA, L. K. Amizade, infância e TDAH. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 18-28, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a03.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Revista Tempo Social**, v. 17, n. 2., p. 335-350, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, N. C. **Autorregulação psicológica e autoavaliação por meio de portfólios com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental à luz da Afetividade Ampliada**. 402 fls. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.



SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da infância: uma área emergente. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75-80, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326582009/>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVERMAN, L. K. A garden of ethics. **Journal Roeper Review**, v. 38, p. 228–235, out. 2016. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2016.1220856>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. What is Giftedness?. **The Boulder Parent**, p. 13-14, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/What%20is%20Giftedness.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Assynchronous development: theorical bases and current applications. NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. In: **Off the charts: asynchrony and the gifted child**. New York: Royal Fireworks Press, 2013. p. 18-47.

\_\_\_\_\_. The Measurement of Giftedness. SHAVININA, L. V. (Ed.). **International Handbook on Giftedness**. Canada: Springer, 2009a. p. 947-970.

\_\_\_\_\_. My Love Affair with Dabrowski's Theory: a personal odyssey. **Journal Roeper Review**, v. 31, n. 3, p. 141-149, jul. 2009b. Disponível em: <[https://eric.ed.gov/?q=Linda+Silverman&ff1=dtSince\\_2009&id=EJ856013](https://eric.ed.gov/?q=Linda+Silverman&ff1=dtSince_2009&id=EJ856013)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Asynchronous development. In: NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N., MOON, S. M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children**. What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002. p. 31-40.

\_\_\_\_\_. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, Nashville, v. 72, p. 36-58, 1997. Disponível em: <<http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. **Roeper Review**, 17, p. 110-117, 1994.

SINEPE/PR. **Departamento de Informação da Educação do Sinepe**, Curitiba, 2017. Disponível em: <[http://sinepepr.org.br/estatisticas/Matriculas\\_Educacao\\_Basica\\_2016.pdf](http://sinepepr.org.br/estatisticas/Matriculas_Educacao_Basica_2016.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2017.

SINGER, T. Researchers reveal neural responses associated with empathy for others' pain. **News medical life sciences**, out. 2010. Disponível em: <https://www.news-medical.net/news/20101008/Researchers-reveal-neural-responses-associated-with-empathy-for-others-pain.aspx>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SKINNER, E. A.; CHAPMAN, M.; BALTES, P.B. The Control, Agency and Means-ends-Interview (CAMI). **Max Planck Institute for Human Development and Education**. Technical Report: Berlin, 1983.

SME/PR. **Cidade do Conhecimento**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=40&PHPSESSID=931767659b8657295ef0f503686aa188>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Ed.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-45.

SOUZA, L. K.; DUARTE, M. G. Amizade e bem-estar subjetivo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 429–436, out./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n4/v29n4a09.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/188/18811682006.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SOUZA, L. K. de.; HUTZ, C. S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a08v13n2.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Cambridge U. Press, 1988.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. **Defying the crowd**. New York: Free Press, 1995.

STERNBERG, R. J.; O'HARA, L. A. Creativity and intelligence. In: R. J. STERNBERG (Ed.). **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 611-630.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as Manifestações afetivas no processo de escolarização. 305f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Campinas, SP. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, mai./ago. 2013. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TERMAN, L. M. *et al.* **Genetic studies of genius**: mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press, 1926.

\_\_\_\_\_. The discovery and encouragement of exceptional talent. **American Psychologist**, v. 9, p. 221-230, jun. 1954.

TOLAN, S. S. Hollingworth, Dabrowski, Gandhi, Columbus, and Some Others: The History of the Columbus Group. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Ed.). **Off the charts!** Asynchrony and the gifted child. Royal Fireworks Press, Unionville, New York, 2013. p. 9-17.

TOLAN, S. S.; PIECHOWSKI, M. M. Giftedness: Lessons from Leeuwenhoek. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Ed.). **Off the charts!** Asynchrony and the gifted child. Royal Fireworks Press, Unionville, New York, 2013. p. 1-8.

TORTELLA, J. C. B. et al. A virtude da amizade na literatura infantil: representação de pais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, p. 97-118, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/211/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Amizade na escola: pesquisas e contribuições à prática pedagógica. ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012, p. 26-37. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1598d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1598d.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Amizade no contexto escolar**. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252503>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. 185f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

SADALLA, A. M. F.A.; LARROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

TAYLOR, A.; VLASTOS, G. **School Zone**: learning environments for children. New Mexico: Corales, 1983.

TERRASSIER, J. C. Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In: TORDJMAN, S. **Enfants surdoués en difficulté**: de l'identification à une prise en charge adaptée. Presses Universitaires de Rennes: Rennes, 2005.

\_\_\_\_\_. El síndrome de la disincronia. MATE, Y. B. (Ed.). **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. 2<sup>nd</sup>. ed. Amaru Ediciones: Salamanca, 2000.

\_\_\_\_\_. The construct of asynchronous development. **Journal of Education**, v. 72, p. 36-58, 1997. Disponível em:

<<http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. **Soins Pédiatrie / Puériculture**, Paris, v. 9, p. 221-226, 1996.

\_\_\_\_\_. La existência psicossocial particular de los superdotados. **Revista Ideación**, n 3, dez, s.p., 1994. Disponível em: <<http://altascapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Dyssynchrony-uneven development. In: FREEMAN, J. (Ed.). **The psychology of gifted children**. John Wiley: New York, 1985. p. 265-274.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, E. C. Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 641-648, set./dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14283>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. **Vivendo com intensidade e sensibilidade**: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski, 2018. [manuscrito não publicado].

\_\_\_\_\_. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. (Ed.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Papirus, 2014. p. 23-64.

\_\_\_\_\_. Aspectos emocionais e assíncronicos da superdotação. I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD E IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. 746 p. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

\_\_\_\_\_. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Ed.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 25-40.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do autoconceito. In: FLEITH, D. S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 2. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007c. p. 35-54.

\_\_\_\_\_. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola. In: VIRGOLIM, A.M.R. (org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos (pp. 159-185). Brasília: Editora UnB, 2007d. p. 143-157.

\_\_\_\_\_. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13- 31, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-116.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WATARAI, F.; ROMANELLI, G. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000082005000200089&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000082005000200089&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 out. 2017.

WEBB, J. T. *et al.* **A parent's guide to gifted children**. Arizona: Great Potential Press, 2007.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Artmed: Porto Alegre, 1998.

## **APÊNDICES**




**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Nós, RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS e HELGA LOOS-SANT'ANA, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), concordamos em disponibilizar conhecimentos por nós desenvolvidos a KARINA INÊS PALUDO, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mesmo que ainda não integralmente publicados, para uso em seu trabalho de tese.

As ideias ainda não formalmente publicadas, objeto deste documento, alicerçam a concepção interacional do fenômeno do assincronismo no indivíduo com AH/SD, noção que sustenta o argumento defendido na presente tese, os quais foram corroborados pelos resultados da pesquisa empírica aqui desenvolvida.

Devido à pertinência e ao valor intrínseco do argumento defendido no presente trabalho, tais contribuições foram tornadas disponíveis à mestranda durante o processo de orientação e de consecução da redação deste material.

Por reconhecermos a veracidade da informação acima, assinamos o presente documento.



Dr. René Simonato Sant'Ana-Loos

(Autor do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)



Dra. Helga Loos-Sant'Ana

(Autora do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)

Curitiba, 09 de março de 2018.

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de Direitos Autorais, que este trabalho contém elementos teórico-epistemológicos desenvolvidos por René Simonato Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), os quais ainda não se encontram integralmente publicados.

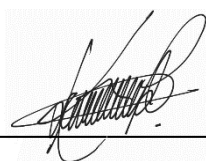
Assim sendo, reconheço a autoria do STAA no que se refere ao desenvolvimento das ideias relativas a:

(1) A concepção interacional do fenômeno do assincronismo no indivíduo com AH/SD, que alicerça o argumento defendido ao longo da presente tese;

(2) As categorias da Célula Psíquica, conforme propostas pelo STAA, que dão sustentação ao entendimento ampliado do desenvolvimento humano e, portanto, à concepção interacional do assincronismo – tratadas neste trabalho de tese especialmente entre as páginas 68 e 87 e, posteriormente, na discussão dos resultados da pesquisa empírica.

Estou ciente de que utilização de tais informações foi autorizada pelos autores para a produção do presente trabalho e que eventuais futuras publicações acerca deste material deverão ser feitas conjuntamente com os autores do STAA.

Por reconhecer a veracidade da informação acima, assino o presente documento.



Karina Inês Paludo

(Autora da tese nesta data defendida)

Curitiba, 09 de março de 2018



Curitiba, 07 de junho de 2016.



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros (as) participantes, queremos convidar a criança com altas habilidades/superdotação sob sua responsabilidade a participar dessa pesquisa, a qual busca desmistificar a ideia de que as pessoas com altas habilidades/superdotação são naturalmente desajustadas. Trata-se de um estudo que faz parte do programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana e coorientação de Ângela Magda Rodrigues Virgolim. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e, ao final, assine se autorizar o menor sob sua responsabilidade a participar do estudo.

Muito obrigada por sua colaboração!

Eu, Karina Inês Paludo, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o menor com altas habilidades/superdotação sob sua responsabilidade a participar de um estudo intitulado **Altas habilidades/superdotação e assincronismo: por uma visão interacional da identidade superdotado**, dada a necessidade de desmistificar a ideia de que as pessoas superdotadas são naturalmente desajustadas.

A) O objetivo desta pesquisa é investigar as interações sociais da criança com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar.

B) Caso o menor participe da pesquisa, será necessário que ele responda a uma entrevista, escalas e participe de sessões de contação de história. Além disso, ele será filmado em alguns momentos quando de interação social com seus colegas da escola para depois falar sobre as cenas.

C) Para tanto, o menor deverá comparecer na escola que está matriculado, no período contraturno, de acordo com a disponibilidade da família, para responder às escalas e entrevista. As sessões de contação de história serão realizadas na Sala de Recursos no centro de Curitiba. Cada encontro com a criança será de 60 minutos aproximadamente. Importante destacar que, as filmagens serão realizadas com a criança em horário de aula, na sala de aula e no intervalo.

D) É possível que a criança com altas habilidades/superdotação experimente algum desconforto, já que os procedimentos a serem adotados podem evocar sentimentos e emoções relativos às suas vivências.

E) Existe o risco de que o participante sinta algum incômodo quando das filmagens e/ou execução das perguntas do roteiro de entrevista, já que estes procedimentos podem remeter à experiências passadas da criança.

Rubricas:

Responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador \_\_\_\_\_

F) Os benefícios esperados com essa pesquisa centram-se na construção de novos conhecimentos acerca do universo das pessoas com altas habilidades/superdotação, para subsidiar novas e assertivas práticas aos profissionais e pesquisadores da referida área, favorecendo o desenvolvimento saudável das pessoas superdotadas. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

G) Os pesquisadores Karina Inês Paludo e Helga Loos-Sant'Ana, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, CEP 80.060-150 – Curitiba – PR, no telefone (41) 9511 4593, e no e-mail [karina\\_paludo@hotmail.com](mailto:karina_paludo@hotmail.com) para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

H) A participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais que ele faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

K) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Helga Loos-Sant'Ana (orientadora da pesquisa) e Ângela Magda Rodrigues Virgolim (coorientadora da pesquisa). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**).

L) O material obtido – entrevistas, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

M) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (aquisição das escalas e reprodução dos roteiros de entrevista) não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

N) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do menor sob sua responsabilidade e sim um código.

P) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos e dos direitos do menor sob sua responsabilidade participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Rubricas:

Responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

---

Karina Inês Paludo  
Doutoranda

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) –  
telefone (041) 3360-7259



## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Altas habilidades/superdotação e assincronismo: por uma visão interacional da identidade superdotado

Pesquisadores: Karina I. Paludo

Local da Pesquisa: Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado

### O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

### Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar se a condição de superdotação exerce impacto na constituição da identidade da pessoa e explorar os eventuais tipos de impactos envolvidos.

Esta pesquisa é importante porque pode auxiliar a mapear estratégias de como o meio social pode atuar auxiliar a pessoa superdotada na construção de sua identidade.

Como contribuição, a pesquisa pretende que as pessoas com altas habilidades/superdotadas sejam melhor compreendidas pela família, escola e sociedade.

O estudo será desenvolvido na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação. Também será realizada observação na sala de aula na qual você estiver matriculado, filmagens e entrevistas. Seus dados pessoais e imagens serão mantidos em sigilo e descartados depois do término da pesquisa.

### Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder a escalas psicológicas, questionários e entrevistas.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo.

### Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal, Karina Inês Paludo, pelo telefone (41) 995114593 ou no endereço Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná, de segunda a sexta-feira, das 14h00 às 17h00. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Adolescente]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]



Pesquisadora: Ms. Karina Inês Paludo  
Orientadora: Dra. Helga Loos-Sant'Ana  
Coorientadora: Dra. Angela M. R. Virgolim

**QUESTIONÁRIO DE SUPERSENSIBILIDADE REVISADO – SEQ - REV**  
**(PIECHOWSKI, 2009; traduzido por PALUDO e revisado por LOOS-SANT'ANA e VIRGOLIM)**

1. Descreva como você se sente quando está extremamente alegre, em êxtase ou incrivelmente feliz.
2. Quais têm sido suas experiências de mais intenso prazer?
3. Quão intensos são seus sonhos, devaneios e fantasias? Descreva.
4. Que tipos de coisas fazem sua mente “viajar”?
5. Descreva o que você faz quando você se sente cheio de energia.
6. O que atrai você nas pessoas de quem gosta e naquelas de quem você se aproxima?
7. Como você age quando fica animado?
8. Quão bem você visualiza eventos, pessoas e coisas – sejam elas reais ou imaginárias? Dê exemplos.
9. Em que você gosta de se concentrar na maioria das vezes?
10. Qual atividade física (ou inatividade) oferece maior satisfação a você?
11. Quão prazeroso é para você observar as coisas?
12. Quão prazeroso é sentir diferentes sabores?
13. O que é para você desfrutar de diferentes cheiros?
14. O que você experimenta quando é tocado?
15. O que você experimenta a partir de diferentes sons?
16. Você se pega, algumas vezes, vendo, ouvindo ou imaginando coisas que não estão realmente ali? Dê exemplos.
17. O que você pensa sobre seu próprio pensamento? Descreva.
18. O que lhe dá o mais forte sentimento de urgência para fazer algo? Por favor, explique.
19. Algumas vezes lhe parece que as coisas ao seu redor têm vida própria e que animais, plantas e todas as coisas da natureza têm seus próprios sentimentos? Dê exemplos.
20. Quando você é confrontado com uma ideia ou conceito difícil, o que você faz para entendê-los (ou torná-los mais claros)?
21. O que faz quando se sente poético? Descreva.
22. Com que frequência você constrói argumentos em sua cabeça? Sobre que tipos de coisas eles são?
23. Quando você pergunta a si mesmo “Quem sou eu?”, qual é a resposta?
24. Quando você era mais novo, tinha um amigo imaginário? Um ou vários? Por favor, descreva.



**QUESTIONÁRIO ABERTO PARA O PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Sala de aula do ensino regular

Pesquisadora: Ms. Karina Inês Paludo

Orientadora: Dra. Helga Loos-Sant'Ana

Coorientadora: Dra. Ângela M. R. Virgolim

**A. PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO**

1. Qual sua formação acadêmica? Tem formação em pedagogia ou cursos que envolva essa área?
2. Possui formação continuada e/ou aperfeiçoamento?
3. Você possui conhecimento e/ou formação acadêmica sobre altas habilidades/superdotação?

**B. PERCEPÇÃO SOBRE A CRIANÇA COM AH/S**

4. Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem da criança com AH/S?
5. Como você percebe o comportamento dessa criança em termos cognitivos, emocionais e sociais?
6. O que diferencia as crianças com AH/S das outras não identificadas?

**C. PERCEPÇÃO SOBRE RELAÇÕES DE AMIZADE DA CRIANÇA COM AH/S E SEUS PARES**

7. A criança em questão possui amigos na escola? Se sim, quantos? Se não, por que você acha que isso acontece?
8. Ela tem um melhor amigo? Se sim, quem? Qual a idade dele?
9. Como você analisa as relações de amizade entre a criança com AH/S e seus colegas?
10. Quais são os momentos que você percebe a criança com AH/S em interação com seus pares?
11. Você acredita que ela possui dificuldades em fazer amigos e manter amizades? Se sim, pode sugerir as causas?
12. Como você percebe o comportamento da criança com AH/S frente aos colegas?
13. E dos colegas para com a criança com AH/S?
14. Em sua opinião, a criança com AH/S é querida por seus colegas?
15. Você considera que os interesses da criança com AH/S é semelhante aos de seus colegas?
16. Na sua opinião, em que difere a postura da criança com AH/S em relação a seus colegas?



**D. PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES DE AMIZADE DA CRIANÇA COM AH/S NO RECREIO**

17. Como você percebe a criança com AH/S no período de intervalo, no recreio?
18. Ela fica sozinha ou acompanhada no recreio?
19. Como percebe a convivência da criança com AH/S com outras crianças no recreio?
20. O que a criança com AH/S costuma fazer no recreio?
21. Gostaria de dizer algo que não foi perguntado?

## QUESTIONÁRIO ABERTO PARA O PROFESSOR DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD)

Pesquisadora: Ms. Karina Inês Paludo

Orientadora: Dra. Helga Loos-Sant'Ana

Coorientadora: Dra. Angela M. R. Virgolim

Dados pessoais do professor entrevistado	
Nome:	
Disciplina que ministra:	
Nome do aluno analisado:	ano escolar:

### A. PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO

22. Qual sua formação acadêmica? Tem formação em pedagogia ou cursos que envolva essa área?
23. Possui formação continuada e/ou aperfeiçoamento na área da Educação?
24. Você possui conhecimento e/ou formação acadêmica sobre altas habilidades/superdotação?

### B. PERCEPÇÃO SOBRE O ALUNO COM AH/S

25. Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do aluno com AH/S?
26. Como você percebe o comportamento desse aluno em termos cognitivos, emocionais e sociais?
27. O que diferencia os sujeitos com AH/S das outras não identificadas como superdotadas?

### C. PERCEPÇÃO SOBRE RELAÇÕES DE AMIZADE DO ALUNO COM AH/S E SEUS PARES

28. O aluno em questão possui amigos na escola e na sala de recursos? Se sim, quantos? Se não, por que você acha que isso acontece?
29. Esse aluno tem um melhor amigo? Se sim, quem? Qual a idade dele?
30. Como você analisa as relações de amizade entre o aluno com AH/S e seus colegas?
31. Quais são os momentos que você percebe o aluno com AH/S em interação com seus pares?
32. Você acredita que o aluno superdotado possui dificuldades em fazer amigos e manter amizades? Se sim, pode sugerir as causas?
33. Como você percebe o comportamento do aluno com AH/S frente aos colegas?
34. E dos colegas para com o aluno com AH/S?
35. Em sua opinião, o aluno com AH/S é querido por seus colegas?
36. Você considera que os interesses do aluno com AH/S é semelhante aos de seus colegas?
37. Na sua opinião, em que difere a postura do aluno com AH/S em relação a seus colegas?



## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA COM A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Pesquisadora: Ms. Karina Inês Paludo

Orientadora: Dra. Helga Loos-Sant'Ana

Coorientadora: Dra. Angela M. R. Virgolim

### **A. PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO**

1. Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?
2. Você é um bom amigo? Se sim, o que faz de você um bom amigo?
3. Você possui facilidade para fazer novos amigos? E para manter amizades? Explique.

### **B. PERCEPÇÃO SOBRE RELAÇÕES DE AMIZADE**

4. Você acha que tem diferença entre amigo e colega? Se sim, qual?
5. Você tem amigos em sua escola? Se sim, quantos?
6. Tem um melhor amigo? Se sim, quem? O que admira nele? Qual a idade dele?
7. O que faz que ele seja mais especial que as outras crianças que o torna seu melhor amigo?
8. Em quais momentos você fica com seu(s) amigo(s) e/ou colegas?
9. Quando está com seus amigos e/ou colegas, o que vocês fazem?
10. Seus amigos e/ou colegas têm interesses iguais aos seus?
11. Você tem amigos fora da escola? Se sim, o que você gosta de fazer com seus amigos fora da escola?
12. Você sente que seus amigos gostam de você?

### **C. RELAÇÕES DE AMIZADE NO RECREIO**

13. O que é o recreio para você?
14. O que mais gosta de fazer neste tempo?
15. Como gostaria que fosse o recreio?
16. Você fica sozinho ou acompanhado no recreio? Se acompanhado, com quem?
17. O que costuma fazer no recreio?

18. O momento do recreio é um tempo feliz para você? Por quê?

**ASSINCRONISMO**

19. Você se acha diferente dos seus amigos e/ou colegas? Se sim, de que forma você se sente diferente?
20. Tente falar sobre os seus sentimentos e quem faz você se sentir diferente (amigos, professores, etc).
21. Como isto faz você se sentir?
22. Como você gostaria que sua escola fosse?
23. Como você gostaria que seus amigos se comportassem com relação a você?
24. Gostaria de falar algo que não foi perguntado na entrevista?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA COM A FAMÍLIA

Pesquisadora: Ms. Karina Inês Paludo

Orientadora: Dra. Helga Loos-Sant'Ana

Coorientadora: Dra. Angela M. R. Virgolim

1. Poderia descrever as características e o jeito de ser de sua filha?
2. Como foi a trajetória de vida de sua filha como uma criança superdotada?
3. Favor comentar o histórico acadêmico de sua filha.
4. Sua filha se parece mais com o pai ou com a mãe? Favor descrever.
5. Em situações de conflito, como a família costuma resolvê-lo?
6. Como seu reage em situações de conflito?
7. Sua filha possui amigos?
8. Como são os relacionamentos sociais de sua filha?
9. Como você observa a maturidade emocional de sua filha?
10. Como você costuma disciplinar sua filha?
11. Você percebe sua filha com comportamentos comuns à idade dela?
12. Sua filha demonstra perfil de liderança? Favor justificar.



Curitiba, 07 de junho de 2016.

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: Altas habilidades/superdotação e assincronismo: por uma concepção interacional da identidade superdotado.

Os pesquisadores, abaixo firmados, asseguram que o caráter anônimo das crianças formalmente identificadas com altas habilidades/superdotação, matriculadas na rede municipal de educação de Curitiba, serão mantidos e que suas identidades serão protegidas.

Os pesquisadores manterão um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os formulários de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Asseguramos que as crianças identificadas com altas habilidades/superdotação, matriculadas na rede municipal de educação de Curitiba, receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que poderá ser solicitada de volta no caso deste não mais desejar participar da pesquisa.

Helga Loos-Sant'Ana

Professora orientadora e pesquisadora responsável

Karina Inês Paludo  
Doutoranda



Curitiba, 07 de junho de 2016.

## DECLARAÇÃO DE USO ESPECÍFICO DE MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS

Título da Pesquisa: Altas habilidades/superdotação e assincronismo: por uma concepção interacional da identidade superdotado

Declaro(amos) que os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Curitiba, 07 de junho de 2016.

Helga Loos-Sant'Ana  
Helga Loos-Sant'Ana

Professora orientadora e pesquisadora responsável

Karina Inês Paludo  
Doutoranda

## **ANEXOS**





Anexo 2  
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Karina Inês Paludo  
Pesquisadora

### Escala Piers-Harris de autoconceito

“O que eu percebo sobre mim mesmo”

(Piers, E.V. & Harris, D. B., 1984; tradução Jacob, A.V. & Loureiro, S.R., 1999).

Nome: \_\_\_\_\_

Você vai ler uma série de frases que mostram coisas que algumas pessoas percebem em si mesmas. Em cada afirmação, você deve pensar se ela descreve ou não o que você percebe sobre si mesmo. Se ela for verdadeira ou na maior parte verdadeira para você, diga “sim”. Se for falsa ou na maior parte falsa para você, diga “não”. Responda todas as questões, mesmo que seja difícil decidir.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Este material faz parte da nossa pesquisa e é confidencial. Então nós vamos esperar que você responda realmente como se vê internamente. Obrigada por sua atenção e colaboração.

Meus colegas fazem gozações de mim.	(     ) sim	(     ) não
Eu sou uma pessoa feliz.	(     ) sim	(     ) não
É difícil para eu fazer amigos.	(     ) sim	(     ) não
Muitas vezes eu estou triste.	(     ) sim	(     ) não
Eu sou muito esperto.	(     ) sim	(     ) não
Eu sou tímido.	(     ) sim	(     ) não
Eu fico nervoso quando a professora me chama.	(     ) sim	(     ) não
A minha aparência me incomoda.	(     ) sim	(     ) não
Quando eu crescer, serei uma pessoa importante.	(     ) sim	(     ) não
Eu fico preocupado quando nós temos prova na escola.	(     )	(     )

	sim	não
Eu não sou muito admirado na escola.	( ) sim	( ) não
Eu me comporto bem na escola.	( ) sim	( ) não
Geralmente a culpa é minha quando algo dá errado.	( ) sim	( ) não
Eu causo problemas para minha família.	( ) sim	( ) não
Eu sou forte.	( ) sim	( ) não
Eu tenho boas ideias.	( ) sim	( ) não
Eu sou alguém importante na minha família.	( ) sim	( ) não
Eu sempre quero as coisas do meu jeito.	( ) sim	( ) não
Eu sou bom para fazer as coisas com minhas mãos.	( ) sim	( ) não
Eu desisto facilmente.	( ) sim	( ) não
Eu sou bom em meus trabalhos da escola.	( ) sim	( ) não
Eu faço muitas coisas ruins.	( ) sim	( ) não
Eu sei desenhar bem.	( ) sim	( ) não
Eu sou bom em música.	( ) sim	( ) não
Eu me comporto mal em casa.	( ) sim	( ) não
Eu sou lento em terminar os meus trabalhos da escola.	( ) sim	( ) não
Eu sou alguém importante na minha classe.	( ) sim	( ) não
Eu sou nervoso.	( ) sim	( ) não
Eu tenho olhos bonitos.	( ) sim	( ) não
Eu consigo falar bem na frente da classe.	( ) sim	( ) não
Na escola, eu fico no mundo da lua.	( ) sim	( ) não
Eu atormento meu(s) irmão(s) e irmã(s).	( ) sim	( ) não
Meus amigos gostam das minhas ideias.	( ) sim	( ) não
Eu geralmente me meto em encrenca.	( ) sim	( ) não

Eu sou obediente em casa.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu tenho sorte.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou muito preocupado.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Meus pais e esperam muito de mim.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu gosto de ser do jeito que eu sou.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu me sinto "por fora" das coisas.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu tenho um cabelo bonito.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu gostaria de ser diferente.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu durmo bem à noite.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu odeio escola.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras e jogos.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu fico bastante doente.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou frequentemente mau com as pessoas.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Meus colegas da escola acham que eu tenho boas ideias.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou infeliz.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu tenho muitos amigos.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou alegre.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu não sei muitas coisas que deveria saber.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou bonito(a).	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu tenho muita energia.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu entro em muitas brigas.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Eu sou popular entre os meninos.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
As pessoas me atormentam.	( <input type="checkbox"/> ) sim	( <input type="checkbox"/> ) não
Minha família esta triste comigo.	( <input type="checkbox"/> )	( <input type="checkbox"/> )

	sim	não
Eu tenho um rosto simpático.	( ) sim	( ) não
Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado.	( ) sim	( ) não
Eu sou atormentado em casa.	( ) sim	( ) não
Eu sou um líder em brincadeiras e esportes.	( ) sim	( ) não
Eu sou desajeitado.	( ) sim	( ) não
Nos jogos e esportes, eu assisto ao invés de jogar.	( ) sim	( ) não
Eu esqueço facilmente o que aprendo.	( ) sim	( ) não
É fácil conviver comigo.	( ) sim	( ) não
Eu perco a paciência facilmente.	( ) sim	( ) não
Eu sou popular entre as meninas.	( ) sim	( ) não
Eu leio bem.	( ) sim	( ) não
Eu prefiro trabalhar sozinho do que em grupo.	( ) sim	( ) não
Eu gosto dos meus irmãos (ãs).	( ) sim	( ) não
Eu tenho um corpo bonito.	( ) sim	( ) não
Muitas vezes eu sou medroso.	( ) sim	( ) não
Eu sempre estou derrubando ou quebrando as coisas.	( ) sim	( ) não
As pessoas confiam em mim.	( ) sim	( ) não
Eu sou diferente das outras pessoas.	( ) sim	( ) não
Eu tenho maus pensamentos.	( ) sim	( ) não
Eu choro facilmente.	( ) sim	( ) não
Eu sou uma boa pessoa.	( ) sim	( ) não
<div> <div>Data da aplicação:</div> <div>Hora de Início:</div> <div>Fim:</div> </div>		
Nome Fictício:	Arquivo da Transcrição:	

Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Karina Inês Paludo

Pesquisadora

**Escala Rosenberg de autoestima**

(Rosenberg, 1984; traduzida por Loos, 2003).

Nome: \_\_\_\_\_

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo. Assinale "concordo" se você acha que a frase combina com você e "discordo" se a frase não combina com você.

Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Agradecemos a sua importante colaboração.

Acho que sou uma pessoa de muito valor.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu acho que tenho várias boas qualidades.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Muitas vezes eu acho que sou um fracasso.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu não tenho motivos para me orgulhar de mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu tenho um sentimento positivo em relação a mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu não sinto muito respeito por mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Algumas vezes eu me sinto inútil.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Data da aplicação:		Hora de Início:		Fim:	
Nome		Arquivo	da		
Fictício:		Transcrição:			



**Anexo**  
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPG

Karina Inês Palud  
Pesquisador

**ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência  
(Domínio Acadêmico)**

(Skinner, Chapman & Baltes, 1983; traduzida por Neri & Pelloni, 1996; modificada por Loos  
2003)

Nome: \_\_\_\_\_

Solicitamos que você responda a cada uma das questões abaixo de maneira mais atenta e sincera possível. Este material faz parte de nossa pesquisa é confidencial. Queremos desde já agradecer a sua colaboração.

1. Eu me esforço para prestar atenção em tudo o que o professor diz em sala de aula.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
2. Quando alguém aprende as coisas com facilidade é porque tem sorte.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
3. Meus professores não gostam de mim.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
4. Quando os alunos compreendem rapidamente o que o professor está ensinando é porque são inteligentes.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
5. Meus professores me ajudam a perceber no que eu posso melhorar na escola.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
6. Eu não me esforço muito para prestar atenção a tudo o que o professor explica.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
7. Por mais que eu me esforce, eu não consigo aprender coisas difíceis.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>
8. Quando o professor me faz uma pergunta e eu erro, é porque tive azar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca	Quase <input type="checkbox"/>	As Vezes <input type="checkbox"/>
			Sempre <input type="checkbox"/>



9.Quando as crianças demoram para compreender o que o professor está ensinando é porque não são inteligentes.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
10.Se eu vou mal na escola é porque eu não sou inteligente.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
11.Tirar notas baixas é uma questão de falta de sorte.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
12.É difícil entender porque alguém responde certo quando o professor faz uma pergunta complicada.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
13.Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
14.Quando a matéria é difícil, eu me esforço ao máximo para tirar notas altas.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
15.Quando alguém tem dificuldade para aprender é porque não tem sorte.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
16.Quando eu vou mal nas provas é porque não tomei cuidado para não cometer erros.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
17.Quando eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
18.Quando eu tiro notas baixas é por azar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
19.Se eu decido que não vou fazer nada errado (por exemplo, em um teste de matemática ou em um ditado), eu não erro.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
20.Meus professores gostam de mim.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
21.Quando um aluno vai mal na escola é porque não tem capacidade suficiente.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
22.Quando os alunos não vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>

23.Quando os alunos não conseguem aprender direito, é porque não se esforçam o bastante.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
24.Quando um aluno vai bem em uma matéria difícil, é porque se esforçou para aprender.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
25.Quando o professor faz uma pergunta para algum aluno e ele erra é porque não é inteligente.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
26.Quando um aluno vai bem na escola é porque é inteligente.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
27.Quando o professor faz uma pergunta e algum aluno acerta é porque é inteligente.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
28.Quando os alunos não conseguem entender o que o professor explica, é porque não prestam suficiente atenção.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
29.Quando os alunos conseguem boas notas na escola é difícil saber qual a razão.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
30.É difícil entender porque um aluno vai mal numa matéria em que costumam ir bem.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
31.Quando os alunos conseguem compreender o que o professor explica, é porque prestam bastante atenção.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
32.Quando eu vou bem nas provas é porque eu trabalhei com cuidado pra não errar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
33.Eu consigo resolver os problemas corretamente (por exemplo, em matemática) sem muito esforço.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
34.Quando o professor me faz alguma pergunta e eu acerto, é porque a sorte ajudou.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
35.Os alunos vão bem na escola porque os professores dão um empurrãozinho.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
36.Tirar notas boas é questão de sorte.			



Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
37.Quando os alunos cometem erros nas provas é porque não trabalharam com atenção.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
38.Quando os alunos vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
39.Mesmo sabendo que se eu não me esforçar não conseguirei tirar boas notas, eu não consigo estudar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
40.É difícil saber a razão de um aluno acertar tudo numa prova de matemática.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
41.Quando os alunos tiram notas boas é porque se dão bem com os professores.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
42.Quando eu tenho dificuldade para aprender, é por azar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
43.Eu acho que não adianta eu me esforçar para ir bem na prova, porque eu não tenho mesmo capacidade.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
44.Se um aluno não vai bem na escola é porque não se dá bem com os seus professores.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
45.Se eu tiro notas boas é porque sou sortudo.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
46.Às vezes eu sei que vou tirar nota baixa, mas não consigo fazer nada para evitar isso.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
47.Quando os alunos têm problemas na escola é porque os professores não ajudam.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
48.Quando um professor faz uma pergunta a um aluno e ele acerta, é porque teve sorte.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
49.Não é fácil conseguir que os professores me ajudem quando eu preciso.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
50.Quando eu aprendo com facilidade é por sorte.			

Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
51. Meus professores me ajudam quando eu preciso.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
52. Meus professores não me orientam quanto ao que eu preciso fazer para melhorar na escola.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
53. Quando o professor faz uma pergunta a um aluno e ele erra, é porque teve azar.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
54. Quando os alunos acertam nas provas é porque trabalharam com atenção								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
55. Tirar notas boas não depende de mim.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
56. Por mais que eu me esforce, eu não consigo resolver alguns problemas (por exemplo, em matemática).								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
57. Se eu vou bem na escola é porque eu sou inteligente.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
58. Eu não preciso me esforçar muito para ir bem nas provas.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
59. É difícil saber porque alguém erra quando o professor lhe faz uma pergunta.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
60. Quando um aluno comete muitos erros em um teste (por exemplo, de matemática), é difícil saber a razão.								
Nunca	<input type="checkbox"/>	Nunca	Quase	<input type="checkbox"/>	Às Vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
Data da aplicação: _____ Hora de Início: _____ Fim: _____								
Nome e Fictício:					Arquivo da Transcrição:			

Aqui está uma lista de coisas que acontecem na vida da gente. Leia cada sentença cuidadosamente, e circule a resposta (nunca, raramente, às vezes, freqüentemente, quase sempre) que mais combina com você. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.

Sub-escala: 1

1. A vida é justa.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. Posso fazer coisas boas acontecerem.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. Consigo aquilo que preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Posso controlar o que acontece comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Faço bem as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Sou bom/boa em consertar as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Sou bom/boa em entender as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Tomo boas decisões.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Consigo me adaptar quando há uma mudança de planos.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Consigo superar problemas na minha vida.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Se tenho um problema, consigo resolvê-lo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Se tentar com empenho, isto faz a diferença.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Consigo pensar em mais de uma maneira de resolver um problema.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Consigo aprender com os meus erros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Consigo pedir ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Consigo aceitar ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Eu penso que minha vida será feliz.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

LEGENDA: **nunca** = nenhuma vez

**raramente** = uma vez no mês

**às vezes** = duas vezes no mês

**freqüentemente** = uma a duas vezes na semana

**quase sempre** = mais de duas vezes na semana

TS

RS

Sub-escala: 2	0	1	2	3	4	
1. Consigo conhecer pessoas novas facilmente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
2. Consigo fazer amigos facilmente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
3. As pessoas gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
4. Me sinto calmo com as pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
5. Tenho um bom amigo.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
6. Gosto de pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
7. Passo tempo com meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
8. Os outros me tratam bem.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
9. Consigo confiar nas pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
10. Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
11. Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
12. Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
13. Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
14. Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
15. Acredito que as pessoas me tratam de forma justa.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
16. Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
17. Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
18. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
19. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
20. Existem pessoas que me ajudarão se algo ruim ocorrer.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
21. Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
22. Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
23. As pessoas sabem quem eu sou de verdade.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
24. As pessoas me aceitam pelo que realmente sou.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre	
			TS	<input type="text"/>	RS	<input type="text"/>

Sub-escala: 3	0	1	2	3	4
1. Fico triste facilmente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
2. As pessoas dizem que é fácil me aborrecer.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
3. Eu revido quando alguém me aborrece.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
4. Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
5. Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
6. Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
7. Fico tão aborrecido que perco o controle.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
8. Quando fico aborrecido, não penso com clareza.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
9. Quando fico aborrecido, reajo sem pensar.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
10. Quando estou aborrecido, fico confuso.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
11. Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
12. Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
13. Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
14. Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
15. Quando estou aborrecido, cometo erros.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
16. Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
17. Quando estou aborrecido, me meto em encrencas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
18. Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
19. Quando estou aborrecido, me firo fisicamente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
20. Quando estou aborrecido, machuco outras pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre

TS 
 RS